

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
GUY CORRIVEAU

L'ÉQUILIBRE DES COMPROMIS
OU
LES ATTENTES NÉGOCIÉES AU CŒUR DE L'ÉVALUATION
EN ENSEIGNEMENT DES SCIENCES AU COLLÉGIAL

MARS 2005

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

SOMMAIRE

La problématique de cette étude souligne l'influence déterminante qu'exercent les pratiques d'évaluation des apprentissages de l'enseignant sur les stratégies d'étude de ses étudiants. Elle montre par ailleurs que toute modification des comportements d'évaluation de l'enseignant destinée à en améliorer l'impact doit prendre en compte les déterminants de situation auxquels ces comportements d'évaluation répondent, notamment les attentes du milieu.

Dans cette perspective, le cadre conceptuel propose de regarder l'évaluation des apprentissages comme un lieu où chacun – enseignant et étudiants – engage une négociation en fonction de ses attentes. Les attitudes, les comportements et les événements qui ponctuent l'histoire de la classe contribuent en fait à établir le contrat didactique, qui est souvent le résultat d'une conciliation entre deux logiques difficilement compatibles, l'une centrée sur l'apprentissage, l'autre sur la performance. Dans la mesure où l'enseignant doit aussi composer avec les demandes extérieures adressées à ses pratiques d'évaluation, la négociation ne se confine pas qu'à la classe et prend un tour plus complexe qu'il n'y paraît. Appliqué à cette complexité, le modèle d'analyse permet de distinguer et d'étudier les trois principales dimensions du phénomène de négociation vécu par l'enseignant : 1) les conceptions et les attentes de l'enseignant ; 2) les attentes du milieu qu'il perçoit à l'égard de ses pratiques d'évaluation ; 3) les pratiques et les attitudes, en classe, de l'enseignant et des étudiants.

Des séries d'entrevues semi-dirigées menées auprès de deux enseignants et de certains de leurs étudiants en Sciences de la nature au collégial ont permis de recueillir le type de données recherchées.

Les enseignants rencontrés en entrevue décrivent les attentes de leurs étudiants comme étant très centrées sur la performance à l'évaluation, la plupart d'entre

eux se préoccupant plus de réussir à l'école que d'apprendre à l'école. Les résultats montrent en particulier que les attitudes des étudiants sont fortement déterminées par les attentes des programmes universitaires contingentés dans lesquels ils ambitionnent d'étudier, avec cette conséquence que plusieurs d'entre eux souhaitent se démarquer le plus possible de la moyenne, attente qu'ils adressent aux pratiques évaluatives de l'enseignant.

Dans ce contexte, les enseignants qui entretiennent des attentes tournées vers l'apprentissage, comme c'est le cas des deux enseignants rencontrés, engagent une négociation dans l'espoir de gagner la joute de l'apprentissage. Ils déploient diverses stratégies parmi lesquelles l'évaluation des apprentissages joue un rôle très important, en particulier dans le milieu très sélectif de Sciences de la nature. Cette étude montre que chacun des deux enseignants rencontrés conduit la négociation selon ses conceptions et ses attentes, elle fait apparaître comment chacun, selon son expérience et sa personnalité, réagit aux demandes adressées à ses pratiques évaluatives. D'autre part, la complexité décrite par l'étude révèle une certaine influence des attentes extérieures à la classe sur les pratiques évaluatives des enseignants, notamment les attentes institutionnelles énoncées dans la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages de leur collège.

Quelque négociation que l'on considère, on voit chaque enseignant n'obtenir d'accord qu'avec une partie de ses étudiants. En dernière analyse, cependant, il apparaît que ce qui garantit la réussite de la négociation tient dans la capacité des examens à soutenir les attentes de l'enseignant, c'est-à-dire à évaluer réellement les objectifs d'apprentissage poursuivis.

REMERCIEMENTS

L'étude qui suit, bien qu'écrite seul, est avant tout le fruit d'innombrables rencontres.

En rédigeant ces derniers mots, ma reconnaissance va, tout d'abord, aux deux enseignants et aux dix-huit étudiants qui ont participé aux entrevues de recherche avec ouverture et générosité.

Je tiens aussi à remercier Bernard Ouellet, Michelle Lauzon, Colette Baribeault et Pierre Deshaies, pour m'avoir accompagné à un moment ou à un autre, ainsi que Stéphane Martineau et Liliane Portelance, pour leur écoute consciencieuse, leurs conseils judicieux, éclairés et éclairants.

Je ne manquerais pas d'exprimer ma plus profonde gratitude à Pierre-Léon Trempe, qui a placé sa confiance en moi dès notre première rencontre et a su me diriger avec sa notoire ténacité. Sans son audace digne des grands bâtisseurs, faite à la fois de rigueur scientifique et d'intuition créative, sans sa culture admirable, je n'aurais pas su édifier ma petite cathédrale.

Enfin, ma dernière pensée est pour Kristine et Mathilde (7 ans), qui ont sans doute cru que je devenais un périphérique de l'ordinateur familial, et qui ont bien voulu m'attendre...

Je leur dédie cet ouvrage. De même qu'à Ana Maria.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	i
TABLE DES MATIÈRES.....	ii
LISTE DES FIGURES.....	v
AVANT-PROPOS.....	2
CHAPITRE I	
<u>Problématique</u>	4
1.1 L'impact de l'évaluation sur l'apprentissage.....	4
1.2 L'évaluation au cœur du système d'enseignement-apprentissage	5
1.3 L'influence des attentes du milieu sur les pratiques d'évaluation.....	6
1.4 Importance de la recherche pour le collégial.....	8
1.5 Questions de recherche.....	8
CHAPITRE II	
<u>Cadre conceptuel</u>	10
2.1 Travaux sur l'évaluation comme phénomène de transaction	10
2.2 Travaux sur les attentes en éducation et dans l'évaluation des apprentissages.....	13
2.3 Travaux décrivant les deux logiques évaluatives animant la dynamique de la classe : les fonctions formative et sommative de l'évaluation.....	17
2.4 Modèle d'interprétation retenu et réseau conceptuel	22
2.5 Objectifs de recherche	26
CHAPITRE III	
Méthodologie de la recherche	27
3.1 Choix de l'approche	27
3.2 Le milieu retenu, ses caractéristiques.....	28

3.3 Collecte de données	29
3.3.1 Choix des instruments et des opérations pour la collecte de données.....	29
3.3.2 Choix des sources de données et constitution de l'échantillon.....	33
3.4 Traitement et analyse des données	36
3.4.1 Première étape : lectures préliminaires	37
3.4.2 Deuxième étape : découpage du texte en unités de classification	37
3.4.3 Troisième étape : catégorisation et classification des énoncés	38
3.4.4 Quatrième étape : description scientifique.....	38
3.4.5 Cinquième étape : interprétation	39

CHAPITRE IV

<u>Présentation des résultats</u>	40
4.1 L'enseignant A	41
4.1.1 Les conceptions et attentes de l'enseignant A	42
1. Sur l'apprentissage	42
2. Sur l'enseignement	44
3. Sur l'évaluation	45
4. Sur les buts poursuivis par l'école.....	47
4.1.2 Les attentes du milieu perçues par l'enseignant A	48
1. Perception générale des étudiants de sciences.....	48
2. Attentes des étudiants à améliorer leur manière d'apprendre...	49
3. Attentes des étudiants face à l'école.....	50
4.1.3 Les pratiques et attitudes entourant l'enseignant A.....	55
1. Pratiques et attitudes liées à l'enseignement.....	55
2. Pratiques et attitudes liées à l'évaluation sommative.....	61
3. Attitude de A devant la place de l'évaluation sommative	69
4. Autoappréciation, par A, de ses pratiques d'évaluation	70
4.2 L'enseignant B	72
4.2.1 Les conceptions et attentes de l'enseignant B	73
1. Sur l'apprentissage	73
2. Sur l'enseignement	75
3. Sur l'évaluation	77
4. Sur les buts poursuivis par l'école.....	80
4.2.2 Les attentes du milieu perçues par l'enseignant B	81
1. Perception générale des étudiants de sciences.....	82
2. Attentes des étudiants face à l'école.....	84
4.2.3 Les pratiques et attitudes entourant l'enseignant B.....	88
1. Pratiques et attitudes liées à l'enseignement.....	89
2. Pratiques et attitudes liées à l'évaluation sommative.....	96
3. Autoappréciation, par B, de ses pratiques d'évaluation	108

CHAPITRE V

<u>Interprétation des résultats</u>	111
5.1 L'enseignant A	111
5.1.1 Le degré de résonance entre les attentes de l'enseignant A et les attentes du milieu.....	111
5.1.2 La transaction vécue par l'enseignant A.....	115
5.2 L'enseignant B	120
5.2.1 Le degré de résonance entre les attentes de l'enseignant B et les attentes du milieu.....	120
5.2.2 La transaction vécue par l'enseignant B.....	123
5.3 Le phénomène de l'évaluation des apprentissages en sciences au collégial	129
 CONCLUSION	 137
RÉFÉRENCES	143
ANNEXE : Questionnaire préalable aux entrevues	

LISTE DES FIGURES

Figure 1.

Modèle de la dynamique d'interaction sur le geste professionnel.....23

Figure 2.

Modèle de la dynamique d'interaction sur les pratiques évaluatives
de l'enseignant.....25

AVANT-PROPOS

Dans ses souvenirs intitulés *LA DOUBLE HELICE*, James Watson raconte comment il réussit, avec Francis Crick, à élaborer le modèle théorique de l'ADN. Son récit évoque les événements qui conduisirent à l'une des plus grandes percées scientifiques du XX^e siècle, mais il offre aussi une intéressante perspective sur un trait moderne de la démarche scientifique. Sans s'être jamais livrés à quelque expérimentation que ce soit sur l'ADN, Watson et Crick parvinrent entre 1951 et 1953 à rassembler tous les éléments d'information dont le milieu scientifique pouvait alors disposer sur cette macromolécule, grâce à quoi ils purent en résoudre la structure. Du point de vue de l'histoire des sciences, pareil épisode montre que pour découvrir le secret de la vie, il aura surtout fallu aux deux chercheurs se rendre tout entiers disponibles aux travaux en cours. Et qu'en définitive, devant le mystère du monde qui nous entoure, nous ne sommes jamais tout à fait seuls.

C'est quelque chose dont j'ai pu faire l'expérience quand, entre l'automne 1998 et l'hiver 2000, je me suis retrouvé dans le silence de bibliothèques universitaires où je m'employais, à grand renfort de lectures, à faire le point sur vingt-cinq années de recherche universitaire en éducation et à définir une problématique de maîtrise encore trop intuitive. D'ouvrages en revues, de microfiches en thèses doctorales, je découvrais les études de chercheurs qui me devenaient de plus en plus familiers, dans un monde de visions et d'idées de plus en plus peuplé.

En louvoyant dans le champ de la didactique des sciences, je me suis d'abord intéressé à l'enseignement de l'histoire des sciences et à l'apport de la vulgarisation scientifique dans l'éducation populaire. La question du curriculum caché en enseignement des sciences m'a aussi passionné pendant un long moment, tout comme celle de la construction de l'identité professionnelle. Mais si je ne m'abuse, c'est bien un texte d'Yves Chevallard qui a eu sur moi l'effet d'une

véritable révélation. Son analyse didactique des faits d'évaluation dans la classe, dont il sera question dans cette étude, a ce rare mérite de faire connaître des traits du métier que nous tenons habituellement confinés dans notre intimité professionnelle.

À mon sens, toutefois, l'analyse de Chevallard est moins intéressante pour les faits qu'elle éclaire que pour le regard dont elle témoigne, qualifié par plusieurs d'anthropologique. Pour ma part, j'apparente la lucidité de ce regard à ce qu'Umberto Eco appelle le « *flair sémiologique* », expression trouvée chez Barthes et qu'Eco (1985) reprend pour son propre compte. C'est, explique ce dernier,

... cette capacité que chacun de nous devrait avoir de saisir du sens là où on serait tenté de ne voir que des faits, d'identifier des messages là où on serait incité à ne voir que des gestes, de subodorer des signes là où il serait plus commode de ne reconnaître que des choses. (p. IV)

Sans une once de prétention, mais résolument disponible à tout ce qui s'est présenté à moi, j'ai entrepris cette étude en affûtant du mieux que j'ai pu mon flair sémiologique. Au lecteur de juger si je suis parvenu à l'exercer avec perspicacité.

CHAPITRE I

Problématique

1.1 L'impact de l'évaluation sur l'apprentissage

Pour de nombreux observateurs, l'évaluation des apprentissages intervient dans la dynamique de la classe autrement que comme une simple mesure objective destinée à informer l'enseignant et ses élèves. Au cours des dernières décennies, un important courant de la recherche s'est intéressé à identifier, décrire et comprendre les faits entourant l'évaluation des apprentissages en classe. Sans a priori normatif ou prescriptif, cette approche descriptive a permis à plusieurs chercheurs de montrer l'influence marquante, sur les comportements d'apprentissage des élèves, des pratiques d'évaluation qu'adoptent les enseignants.

Déjà en 1978, Noizet et Caverni observent que les étudiants ont tendance à ajuster leurs stratégies d'étude en fonction des stratégies d'évaluation de leurs professeurs. Une décennie plus tard, McKeachie, Pintrich, Lin, et Smith (1986), puis Crooks (1988), entreprennent tour à tour une métasynthèse des recherches en la matière et arrivent à une même conclusion : l'ensemble des recherches démontre que les approches évaluatives des enseignants conditionnent très fortement les comportements scolaires et l'apprentissage des élèves, ceux-ci orientant leurs efforts en fonction des activités qui seront mesurées dans les examens sommatifs. Plus près de nous, Romano (1991), à l'occasion d'une recherche sur les comportements d'étude des étudiants de cégeps, souligne que « *l'approche qu'ils utilisent pour apprendre dépend en grande partie du type d'évaluation auquel ils s'attendent.* » (p.5) Lundeberg (1991) fait des observations qui vont dans le même sens : quand ils prévoient des questions objectives, les étudiants étudient plutôt superficiellement, tandis que pour des questions ouvertes ils étudient plus en profondeur et de façon plus analytique.

En somme, l'impact qu'exerce l'évaluation des apprentissages sur la motivation des élèves, sur leurs comportements d'étude et sur leur apprentissage « *appears to be one of the most potent forces influencing education* » (Crooks, 1988, p.467). Selon quelques chercheurs, la relation causale entre les pratiques d'évaluation et les pratiques d'étude est à ce point forte que le meilleur moyen de modifier les comportements d'apprentissage des élèves est de modifier les pratiques d'évaluation des enseignants (Crooks, 1988; Trempe, 1988). Réfléchissant aux défis posés par l'actuelle réforme de l'éducation, Perrenoud (1999) adopte le même raisonnement : dans l'optique d'un projet de formation visant le développement de compétences, on aura beau changer les pratiques pédagogiques, « *si l'évaluation ne bouge pas, le reste ne bougera pas* » (p.19).

1.2 L'évaluation au cœur du système d'enseignement-apprentissage

Toutefois, changer les pratiques d'évaluation d'un enseignant, c'est intervenir dans une plus grande complexité qu'il n'y paraît à première vue et appelle des précautions.

Nombre de travaux incitent à penser que ce changement est possible dans la mesure où l'évaluation est regardée comme un comportement, au sens que l'on donne en psychologie à ce mot, c'est-à-dire comme une manière globale de répondre à une situation dans laquelle on se trouve (Marc, 1984; Merle, 1996; Monteil, 1989; Noizet et Caverni, 1978). Ainsi considérés, les comportements d'évaluation d'un enseignant doivent être analysés dans leurs déterminants et leurs mécanismes, au su de quoi ils peuvent être modifiés par une action adéquate et sont susceptibles d'apprentissage.

Élargissant la perspective, Gilly (1986) propose d'envisager l'évaluation comme un phénomène psychosocial dans lequel le changement a une portée de nature systémique : « *...modifier un comportement ou une stratégie d'évaluation implique très souvent une modification qualitative profonde du système interactif*

maître-élève...» (p.75). Plus empirique, Chevallard (1986) décrit ce système interactif comme un phénomène de négociation. Jetant un regard anthropologique sur le statut didactique de l'évaluation dans la classe, il observe qu'elle agit entre enseignant et élèves telle une transaction, une négociation dont l'enjeu est d'établir le contrat didactique. Suivant sa description, l'évaluation est le lieu d'un dialogue plus ou moins tacite, où se rencontrent les intentions de l'enseignant et les motivations de ses élèves, où s'équilibrent le type d'apprentissage attendu et l'apprentissage possible, en somme où se construisent à la fois l'enseignement et l'apprentissage. Sous un angle sociologique, Perrenoud (1993) place également l'évaluation au cœur du système didactique et du système d'enseignement (au centre d'un octogone de forces) et, à l'heure de la réforme en éducation, fait une mise en garde : intervenir dans les pratiques d'évaluation d'un enseignant, c'est mettre en question un ensemble d'équilibres fragiles. Apercevant les implications systémiques du changement, il recommande de concevoir des stratégies de développement pédagogique qui tiennent compte des forces en jeu, aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe.

1.3 L'influence des attentes du milieu sur les pratiques d'évaluation

Si les pratiques d'évaluation exercent une influence déterminante sur l'enseignement et l'apprentissage, la recherche intéressée à soutenir le développement pédagogique ne peut plus négliger ce champ d'étude.

Au collégial, Howe et Ménard (1993) ont entrepris une avancée dans cette direction. Sur un terrain en friche, ils ont mené une vaste enquête visant à décrire les croyances et pratiques des enseignants des cégeps à l'égard de l'évaluation des apprentissages. Dans l'optique d'une bonification des compétences et des pratiques des enseignants en matière d'évaluation, les chercheurs québécois se sont intéressés aux croyances qui fondent ces pratiques, s'appuyant sur l'idée qu'on ne peut changer la nature des actions pédagogiques sans changer d'abord

les croyances qui les inspirent (Burelle, Gadbois, Parent et Séguin, 1991; Fontaine, 1988; Pajares, 1992; Pryor, 1992; Richardson, 1991 dans Howe et Ménard, 1993). Bien que Howe et Ménard aient référé à la théorie de l'action raisonnée de Ajzen et Fishbein (1980), dans laquelle le comportement de l'enseignant est déterminé par ses croyances relatives aux attentes des personnes ou groupes importants à ses yeux, les deux chercheurs ont perçu des limites au modèle et l'ont exclu du cadre conceptuel soutenant leur enquête. Les attentes du milieu auxquelles les enseignants accordent de l'importance n'ont ainsi été décrites nulle part dans les résultats de la recherche.

Or, Helms (1998), Robillard (1993) et Sikes, Measor et Woods (1985) suggèrent que dans le jeu qui s'établit entre les croyances, les valeurs d'un enseignant et ses actions, une part importante de sa dynamique professionnelle nous échappe si on ne tient pas compte de l'influence des attentes du milieu sur ses décisions. Cette proposition rejoint les idées du courant de la psychologie scolaire, intéressée à analyser les variables de situation qui interviennent dans les comportements scolaires de l'enseignant. Elle rejoint aussi la thèse de Chevallard (1986) qui, rappelons-le, voit l'évaluation comme le lieu d'une négociation didactique, un rapport de force où les attentes des élèves interviennent tout autant dans la transaction que celles de l'enseignant (Bol et Strage, 1996 ; Wideen, O'Shea, Pye et Ivany, 1997). Soulevant également cette réalité, les travaux de Merle (1996) et de Yerrick, Parke et Nugent (1997) concluent que l'effet des attentes du milieu sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation d'un enseignant provient de multiples autres déterminants : collègues, direction, ministère de l'éducation,... Ce sont là quelques-unes des interdépendances identifiées par Perrenoud (1993) dans l'octogone de forces qu'il décrit autour des pratiques d'évaluation des enseignants.

1.4 Importance de la recherche pour le collégial

L'ensemble de ces recherches, conséquemment, oriente notre problématique en soulignant qu'on doit, pour favoriser le changement des pratiques d'évaluation des apprentissages, considérer la complexité de l'enseignant, dont les attentes extérieures auxquelles il pense devoir répondre. Cependant, ce type d'analyse contextuelle a surtout été fait en enseignement primaire et secondaire et n'a, jusqu'à ce jour, fait l'objet d'aucune recherche sérieuse au collégial. Il apparaît dès lors légitime de voir comment les influences et attentes extérieures, dans le cadre précis de l'enseignement collégial, interagissent avec les pratiques d'évaluation des apprentissages des enseignants.

Comme ordre d'enseignement supérieur, le milieu collégial offre de nombreuses filières, regroupées dans les voies techniques ou préuniversitaires. Une étude sérieuse ne pouvant s'intéresser à ces multiples environnements tout à la fois, cette démarche s'emploiera à explorer le contexte de l'enseignement des sciences au secteur préuniversitaire. Quant aux pratiques d'évaluation des apprentissages, elles seront circonscrites aux évaluations faites en classe, excluant du coup celles qui caractérisent les activités en laboratoire.

1.5 Questions de recherche

Dans l'optique de mieux saisir les conditions qui déterminent les pratiques d'évaluation des apprentissages des enseignants du collégial, et ainsi concevoir un développement pédagogique plus stratégique, les objectifs qui inspirent la présente recherche sont de :

- Comprendre les comportements et les attitudes d'enseignants et d'étudiants de sciences au collégial face au phénomène de l'évaluation des apprentissages.
- Comprendre comment, dans cette situation de transaction qu'est l'évaluation des apprentissages, interviennent les attentes du milieu (celles des étudiants

et celles provenant de l'extérieur de la classe) dans les pratiques d'évaluation d'enseignants de sciences au collégial.

CHAPITRE II

Cadre conceptuel

Pour mieux comprendre l'objet de cette étude, le cadre conceptuel décrit d'abord les travaux de recherche s'étant intéressés à trois aspects qui y sont reliés : ceux qui considèrent l'évaluation des apprentissages comme un phénomène de transaction, ceux qui traitent de la question des attentes en éducation et dans l'évaluation, et ceux qui décrivent les deux logiques de l'évaluation (formative et sommative) animant la dynamique de la classe. Le cadre conceptuel présente ensuite le modèle retenu pour interpréter les principales dimensions du phénomène à l'étude.

2.1 Travaux sur l'évaluation comme phénomène de transaction

Chevallard (1986) a le premier proposé le modèle de la transaction pour comprendre les faits et comportements entourant l'évaluation des apprentissages dans la classe. À l'occasion d'une recherche expérimentale faite pendant quatre ans dans une classe de quatrième de lycée, le didacticien a considéré l'évaluation dans une perspective phénoménologique, observant qu'elle joue un rôle prépondérant dans l'établissement du contrat didactique qui dirige la classe.

Selon Chevallard (1986), le but de l'enseignant est de piloter la classe dans une progression du savoir et, devant les tactiques de retardement des élèves visant à infléchir le parcours vers une ligne de moins grande difficulté, il use de manoeuvres et de stratégies engageant un processus de négociation. Cette négociation entre l'enseignant et sa classe a comme enjeu le contrat didactique, c'est-à-dire le niveau d'enseignement et les apprentissages qu'il sera légitime d'exiger des élèves. Elle donne lieu à de nombreuses transactions et, de part et d'autre, fait intervenir divers moyens (attitudes, comportements, pratiques) agissant comme autant de messages. Chevallard (1986) relève que l'enseignant,

de son côté, communique dans le processus de négociation par ce qu'il choisit de mettre à l'examen (qu'est-il important d'apprendre?), par son barème de correction (les questions déjà vues en classe se voit-elles accorder plus de points que de nouvelles questions évaluant la compréhension?), par la note qu'il attribue à une copie (quel est le niveau d'exigence attendu?). Il dirige l'état de la négociation en contrôlant la moyenne de la classe (trop basse, elle met en péril sa crédibilité; trop haute, elle indique qu'il a cédé aux sourdes pressions des élèves) et en cherchant à obtenir une dispersion limitée.

Bien que ce modèle présente une interprétation du phénomène de l'évaluation qui soit pertinente pour notre objet d'étude, rien ne permet de supposer que les comportements qu'il décrit s'expriment ainsi dans le contexte de l'enseignement des sciences au collégial. Toutefois, les conclusions plus générales auxquelles arrive Chevallard (1986) pour expliquer les divergences entre évaluateurs offrent des indications qui s'appliquent bien à tout contexte d'étude.

La signification d'une épreuve donnée [...] diffère donc selon la conception que l'enseignant se fait de l'enseignement qu'il entend donner – à ce niveau, dans cette classe, etc. – et en fonction du contrat dans lequel il envisage de traduire cette conception. Elle diffère aussi selon l'état de la négociation au moment où l'épreuve intervient. (p.55)

Ainsi chaque enseignant, selon la situation de classe avec laquelle il compose, tente de négocier un contrat qu'il définit à partir de «*ses propres conceptions, ses propres attentes, ses exigences quelquefois surpersonnalisées.*» (p.58) De telles conclusions suggèrent, à qui veut comprendre la logique derrière les pratiques d'évaluation d'un enseignant, qu'elle s'explique entre autres par les conceptions et attentes personnelles à partir desquelles cet enseignant intervient dans la négociation.

Examinant lui aussi la transaction dont participe l'évaluation des apprentissages, Merle (1996) propose de nuancer le modèle en introduisant le concept d'arrangement évaluatif. Après avoir interrogé de nombreux enseignants dans

divers lycées, le chercheur observe que toute transaction ne passe pas forcément par une négociation au sens littéral du terme, c'est-à-dire par une confrontation. Les enseignants procèdent parfois à des arrangements évaluatifs qui relèvent plutôt d'une transaction à l'amiable, d'un accord, d'un compromis, d'un marchandage, d'une conciliation.

Le principe de l'arrangement tient à ce que le professeur peut entretenir avec ses élèves une plus ou moins grande connivence, sur la difficulté du prochain contrôle, les notes qu'il pourrait comptabiliser ou non [...], les pondérations qu'il envisage, la liberté qu'il pourrait prendre éventuellement à l'égard de son barème.¹ (p.78)

Merle (1996) distingue l'arrangement interne (destiné aux élèves et quasi secret) de l'arrangement externe (destiné à l'administration, aux parents, voire aux collègues). L'arrangement à usage externe consiste par exemple à présenter une moyenne et une distribution de notes conformes aux normes habituelles et attendues par le milieu, ce qui peut nécessiter des arrangements internes quand il s'agit d'abaisser une moyenne trop forte ou de réduire le nombre d'échecs après un contrôle mal réussi.

Dans le face à face obligé où se retrouvent enseignants et élèves, dans cette symétrie asymétrique qui appelle diverses formes de transaction, les élèves de leur côté négocient de façon détournée par leurs comportements et attitudes (larmes, désintérêt, bavardage). Ce sont là des formes de pression et de défis envers l'autorité évaluative de l'enseignant. Merle (1996) remarque par ailleurs, comme Wideen et al. (1997), qu'elles s'intensifient chez les élèves plus âgés quand l'évaluation détermine un destin scolaire qu'ils regardent avec ambition.

Les manifestations lycéennes sont aussi plus fréquentes en classe de seconde, par exemple en mathématiques, classe dans laquelle cette discipline focalise l'énergie scolaire des élèves (des garçons surtout) qui désirent un passage en 1^{re} scientifique. (p.110)

¹ Ainsi défini, l'arrangement évaluatif n'est pas sans rappeler les « *compensations pratiques* » identifiées par Strage, Tyler, Thomas et Rohwer (1987).

De l'ensemble de cette analyse, il ressort que « *la négociation évaluative s'avère une tractation complexe, à replacer dans un jeu d'influences interactives entre le professeur et l'élève.* » (p.128) L'enseignant la conduit en fonction de contraintes et de choix qui se combinent variablement selon les contextes scolaires spécifiques. Dès lors, l'arrangement évaluatif apparaît comme le moyen de rester maître d'une situation où se rencontrent des attentes diverses souvent opposées (celles de l'enseignant et de ses élèves, mais aussi des parents, des collègues, de l'établissement). Parce que la pratique de l'arrangement évaluatif est apprise progressivement et en fonction des situations rencontrées, elle devient une capacité propre à l'expert, qui ne la perçoit pas toujours de façon claire.

En résumé, les travaux qui précèdent offrent pour notre recherche les principaux repères conceptuels suivants. Le phénomène de l'évaluation des apprentissages peut être étudié comme étant le lieu d'une négociation, dont l'enjeu est le contrat didactique liant l'enseignant et ses élèves. L'enseignant dirige cette négociation en fonction de ses conceptions et de ses attentes personnelles. De son côté, l'élève intervient dans la transaction par ses comportements et attitudes. Il le fait d'autant plus vivement qu'il entretient de hautes attentes liées à sa réussite scolaire. Afin d'éviter que la négociation ne tourne à la confrontation, l'enseignant fait parfois des arrangements évaluatifs internes. Comme il doit aussi composer avec les attentes du milieu, il procède à des arrangements évaluatifs externes.

2.2 Travaux sur les attentes en éducation et dans l'évaluation des apprentissages

La recension des écrits n'a rencontré aucune étude sérieuse s'intéressant systématiquement aux attentes des enseignants et des élèves qui interviennent dans la négociation du contrat didactique, en particulier dans le contexte spécifique de l'évaluation des apprentissages. Les travaux présentés ici apportent néanmoins d'importantes indications autour du concept et du phénomène.

Rosenthal et Jacobson (1971), dont les travaux sont largement connus, ont bien montré le rôle déterminant des attentes dans la relation éducative qui s'établit entre l'enseignant et l'élève. Ainsi, selon la représentation qu'il se fait de ses élèves, l'enseignant effectue des hypothèses sur leur devenir scolaire, il élabore des prévisions, qui dans les faits se réalisent. La découverte de cet effet, dit Pygmalion, révèle que « *les attentes du maître vis-à-vis de la réussite de l'élève se traduisent par des comportements subtils dont l'influence sur les résultats de l'enfant est loin d'être négligeable* » (Raynal et Rieunier, 1998, p.311).

À l'occasion d'une synthèse faite autour de la notion pédagogique d'attente, Marc (1984) a généralisé le phénomène en cette idée simple que « *notre attente vis-à-vis d'autrui est capable de modifier son comportement* » (p.14). Décrivant la rencontre pédagogique comme une interaction, le chercheur en psychologie sociale de l'éducation fait remarquer que dans cette situation, il est des éléments qui vont du maître vers l'élève (les attentes du maître), d'autres de l'élève vers le maître (les attentes de l'élève), et qu'une analyse éclairante de cette rencontre devrait considérer la composition des deux tendances.

À l'effet Pygmalion, qui désigne la transformation comportementale de l'élève engendrée par l'expression des attentes du maître à son endroit, Marc (1984) ajoute l'« effet Doolittle », qui désigne l'influence des attentes de l'élève sur son maître. Toutefois, et peut-être parce que ses travaux ont porté sur de jeunes écoliers, le chercheur a mis entre parenthèses la flèche qui va de l'élève vers le maître et n'en a pas fait son objet d'étude.

... symétrie statutaire oblige, on voit peu se manifester les changements qui, chez un enseignant, seraient consécutifs aux attentes dont il est l'objet de la part de ses élèves. Sans cesse existent, dans la classe, des attentes de type « Doolittle », mais elles paraissent quasi-inopérantes. [...] Le fait que ces attentes puissent, dans certaines conditions mal connues, être suivies d'effets n'est pas non plus systématiquement étudié [dans le présent recueil]... (p.25)

Que les attentes de type « Doolittle » aient dans certaines conditions des effets sur l'enseignant, c'est effectivement ce que suggèrent quelques études de cas

nord-américaines réalisées en enseignement des sciences au secondaire : plusieurs chercheurs observent que, malgré des objectifs d'apprentissage élevés, les enseignants abandonnent fréquemment certaines de leurs exigences devant les attentes des élèves qui veulent assurer leur réussite scolaire; plus ou moins consciemment, les enseignants ajustent leur enseignement – et leur évaluation – en conséquence (Bol et Strage, 1996; Doyle, 1983, 1986; Wideen et al., 1997; Yerrick et al., 1997). Sans amener beaucoup de précisions sur les conditions dans lesquelles s'observe l'effet « Doolittle », les précédentes études de cas ont en commun d'avoir traité de la dynamique de la classe entourant l'évaluation des apprentissages. Si Chevallard (1986) et Merle (1996) ont déjà posé ce type de problématique en termes de transaction, Marc (1984) invite quant à lui à la regarder en termes d'attentes : « *...tout consiste à savoir, en effet, quel est le degré de résonance qui existe entre le désir du formateur et le désir du formé* » (p.166).

De ce point de vue, la négociation des attentes telle qu'elle s'observe dans la transaction évaluative, c'est la négociation entre ce que désire l'enseignant quand il évalue et ce que désire l'élève quand il est évalué. Quand ce désir prend la forme d'une attente à l'endroit de l'autre, il est dès lors susceptible d'en modifier le comportement, dans la mesure où toute attente produit des comportements subtils, des attitudes qui influencent le comportement de l'autre. On trouve chez Raynal et Rieunier (1998) une définition des attentes qui explique bien comment l'espoir ou la crainte que les choses évoluent d'une certaine façon génèrent une attitude propre à influencer l'autre.

Prévisions, espoirs, craintes (formulées plus ou moins consciemment), qu'un individu ou une situation évolueront dans une certaine direction. [...] En fonction de son expérience de la vie, de sa perception de l'*Autre*, de la connaissance du milieu dans lequel il évolue, en fonction des conventions sociales auxquelles il souscrit, des valeurs auxquelles il croit, l'individu prévoit, craint, espère que l'*Autre*, avec qui il a des rapports de travail ou des rapports affectifs, va produire un comportement déterminé dans une situation donnée. Cette attitude peut se définir comme une attente. (p.44-45)

Suivant une même logique conceptuelle, Marc (1984) propose dans ses conclusions de généraliser la notion d'attente pour l'inscrire largement dans le contexte des attitudes. Ainsi en vient-il à cette simplification que, s'il existe des attentes dont les effets sont positifs ou négatifs sur l'autre, « *parler d'attente positive plutôt que d'attitude positive n'apporte (...) pas grand chose de neuf dans la compréhension du problème à l'étude.* » (p.216)

Pour notre recherche, donc, la synthèse de Marc (1984) apporte quelques points de repère. Elle montre la pertinence d'identifier les attentes ou attitudes de l'enseignant et des étudiants telles qu'elles se manifestent à l'intérieur du phénomène de l'évaluation, mais aussi et surtout les attitudes des étudiants dont l'enseignant tient compte dans ses pratiques d'évaluation des apprentissages. Elle montre également l'importance de décrire quel « degré de résonance » existe entre les attentes-désirs de l'enseignant et les attentes-désirs des étudiants, c'est-à-dire de cerner comment chacun veut voir évoluer la situation en termes de contrat didactique et comment se joue la négociation quand les attentes divergent, quand il y a dissonance entre ce que chacun attend de l'autre.

Par ailleurs, bien que Robillard (1993) n'aborde pas spécifiquement la notion d'attente, il pose en des termes semblables la problématique des attentes négociées au cœur de l'évaluation des apprentissages, problématique qu'il contribue à élargir. S'appuyant sur son expérience de conseiller pédagogique en mesure et évaluation, il soutient qu'on ne peut significativement accompagner l'enseignant dans le changement de sa pratique évaluative sans, avec lui, prendre en considération les aspects qui structurent son monde intérieur. L'un de ces aspects, que Robillard (1993) formule telle une question permettant de mieux comprendre la pratique de l'éducateur, rejoint les idées de Marc (1984).

De quelle manière la personne de l'éducateur vit-elle le rapport qu'elle entretient consciemment et inconsciemment avec les demandes externes qui lui sont adressées ou qu'elle perçoit au sujet de son acte d'évaluer des apprentissages? (p.205)

Si la question que pose Robillard (1993) s'inscrit à l'intérieur des repères déjà tracés par Marc (1984), elle vient aussi élargir le champ de la recherche en suggérant que les demandes externes, les attentes dont l'enseignant se voit l'objet en tant qu'évaluateur, ne proviennent pas que des élèves. On peut formuler l'hypothèse, en rappelant les observations de Merle (1996) sur la question des arrangements externes, que les attentes de l'enseignant sont aussi négociées avec les attentes des collègues, de l'administration et des parents, voire, comme l'ont montré Wideen et al. (1997), avec les attentes ministérielles.

La lecture que nous ferons de la situation propre à l'enseignement des sciences au collégial tentera donc de percevoir quelle part prennent, dans la transaction, les attentes internes et externes à la classe, comment l'enseignant réagit face à ces demandes externes, et comment sa réaction se traduit dans ses pratiques d'évaluation.

2.3 Travaux décrivant les deux logiques évaluatives animant la dynamique de la classe : les fonctions formative et sommative de l'évaluation

Depuis l'apparition du concept d'évaluation formative, en 1971 (Forcier, 1990), on ne compte plus les écrits qui ont fait valoir les bienfaits de cette forme d'évaluation pour soutenir l'apprentissage, soulignant au passage en quoi sa fonction se distingue de celle de l'évaluation sommative. Cette distinction n'est toutefois pas que théorique : l'évaluation formative et l'évaluation sommative participent dans les faits de deux logiques opposées condamnées à coexister (Perrenoud, 1998). Si ces deux logiques expliquent les comportements de l'enseignant et des élèves dans la classe, il est dès lors possible de situer les attentes qui entourent le phénomène de l'évaluation à l'intérieur de chacune d'entre elles.

L'évaluation sommative a une fonction certificative (Hadji, 2004) : elle vise à sanctionner un apprentissage considéré comme terminé ou devant l'être à un

moment précis (Scallon, 1988, dans Forcier, 1990). Elle cherche donc à établir un bilan des connaissances ou habiletés que l'élève a acquises et à parvenir à l'attribution d'un jugement de valeur, dans le but de prendre les décisions relatives au passage, à la sanction, à la certification (Bélair, 1995; Noizet et Caverni, 1978; Legendre, 1993; Robillard, 1993). L'évaluation sommative mène à des décisions d'ordre administratif, elle a pour but d'informer l'administration et conduit à un classement ou une sélection (Aylwin, 1995; Raynal et Rieunier, 1997).

L'évaluation formative est quant à elle de nature diagnostique (Legendre, 1993) : utilisée en cours d'apprentissage, elle permet de vérifier si l'élève progresse et s'approche de l'objectif, et vise essentiellement la régulation des apprentissages (Noizet et Caverni, 1978; Raynal et Rieunier, 1997; Robillard, 1993). Elle fournit une rétroaction dans un but d'assistance et d'amélioration, elle cherche à repérer des problèmes d'apprentissage dans l'optique de fournir une aide pour y remédier (Bélair, 1995; Scallon, 1988, dans Forcier, 1990; Legendre, 1993). L'évaluation formative mène à une décision d'ordre pédagogique, elle a pour but la formation de l'élève et l'aide à l'apprentissage (Aylwin, 1995; Bélair, 1995). Elle est, pour Hadji (2004), « *celle qui a le plus grand sens dans un espace dévolu à l'apprentissage* ».

S'il est théoriquement possible de distinguer l'évaluation sommative et l'évaluation formative par leurs objectifs et leur fonction, Noizet et Caverni (1978) font remarquer qu'elles se distinguent en outre par leurs effets à l'intérieur de la classe.

L'évaluation sommative a pour effet de situer les élèves les uns par rapport aux autres, de les différencier. Dans la mesure où, une fois fixé un objectif d'apprentissage, on veut donner des informations à l'élève pour l'aider à atteindre cet objectif, le souci de l'évaluation formative est que tous les élèves atteignent l'objectif que l'on s'est fixé. Par conséquent, l'évaluation sommative a pour résultat de *différencier*, l'évaluation formative a pour intention d'*homogénéiser*. (p.20)

Perrenoud (1998), qui regarde comment ces deux formes d'évaluation agissent sur le régime et la culture de la classe, montre lui aussi qu'elles s'inscrivent dans deux logiques opposées faisant appel à différentes règles du jeu. Conscient que placer l'évaluation entre deux logiques est simplificateur, il campe néanmoins chacune d'entre elles pour mieux en faire percevoir les grands traits. Dans une évaluation traditionnelle de nature sommative, placée au service de la sélection et de la fabrication de l'excellence,

« le *métier d'élève* (Perrenoud, 1984, 1986, 1988a, 1991a, 1993b) consiste notamment à déjouer les pièges que pose l'enseignant, à décoder ses attentes, à faire des choix économiques au stade de la préparation et de la passation des épreuves, à savoir négocier de l'aide, des corrections plus favorables ou l'annulation d'une épreuve mal réussie. » (p.177)

En contrepartie, l'évaluation formative, mise au service des apprentissages, « *se fonde sur le pari très optimiste que l'élève veut apprendre et a envie qu'on l'y aide* » (p.177), contrat didactique qui suppose une confiance réciproque et de la transparence.

Deux effets, deux logiques, une difficile coexistence. Ainsi, dans un système scolaire où l'évaluation sommative occupe toute la place dans l'action pédagogique (Noizet et Caverni, 1978), Perrenoud (1998) fait remarquer que « *plus on va vers l'enseignement secondaire, plus l'évaluation formative se trouve en rupture avec les stratégies habituelles des élèves et exige une sorte de révolution culturelle* ». (p.177) Cette prédominance de la logique sommative dans le système scolaire fait même dire à Perrenoud (1994b) qu'une bonne partie des élèves apprend à réussir et non à apprendre.

Dweck (1985, cité dans Barbeau, 1997 ; 1989, cité dans Tardif, 1992) distingue lui aussi la logique sommative, centrée sur la réussite scolaire, de la logique formative, centrée sur l'apprentissage. Étudiant les déterminants de la motivation scolaire des élèves, il conclut que les comportements des élèves en classe diffèrent selon qu'ils poursuivent des buts de performance ou des buts d'apprentissage. Les buts des élèves sont eux-mêmes influencés par la

conception qu'ils ont du système scolaire et des buts poursuivis par l'école ou l'enseignant.

L'élève qui conçoit que l'école ou l'enseignant poursuit des buts de performance a tendance à se préoccuper d'obtenir le plus grand nombre de jugements favorables possible, à participer en classe en fonction du jugement probable et attendu (les notes), à privilégier les activités les plus faciles et où les probabilités de réussir sont les plus élevées, à définir sa réussite en se référant à une norme de groupe (la moyenne) et semble plus vulnérable affectivement. L'élève qui conçoit que l'école ou l'enseignant poursuit des buts d'apprentissage désire accroître ses connaissances, a tendance à rechercher les activités présentant des défis, à entreprendre des tâches plus risquées, à percevoir l'erreur comme partie intégrante de l'apprentissage, à définir sa réussite en se référant à des critères personnels. Dweck (1989) souligne que ces deux types de buts peuvent être poursuivis simultanément. Cependant, en s'appuyant sur de nombreuses recherches, il rapporte que plus les élèves évoluent dans le système scolaire, plus ils ont tendance à développer une conception attribuant à l'école des buts de performance.

Bien qu'ils décrivent surtout les deux logiques comportementales des élèves, les travaux de Perrenoud (1998) et Dweck (1985, 1989) rejoignent ceux de Weiss (1991) pour faire ressortir que l'enseignant est lui aussi un interlocuteur communiquant dans la classe avec ses intentions et sa logique propres. Dans l'idéal, l'enseignant porterait à la fois les logiques formative et sommative par l'exercice du double rôle qu'on attend de lui : celui de pédagogue et d'entraîneur quand il facilite les apprentissages, celui de sélectionneur et d'arbitre quand il fait passer des examens et attribue des notes (Laveault, 1994; Raynal et Rieunier, 1997, Robillard, 1993). Toutefois, il semble que peu d'enseignants parviennent à intégrer harmonieusement dans leurs pratiques ces logiques opposées. Comment chaque enseignant conçoit-il d'abord son rôle? Quelle conception se fait-il des buts poursuivis par l'école? Le système scolaire dans lequel il

rencontre ses élèves favorise-t-il l'exercice de son double rôle? Quel message communique-t-il à ses élèves quand il évalue? L'évaluation formative et l'évaluation sommative se contaminent-elles, l'une pratiquée selon la logique de l'autre (Noizet et Caverni, 1978)? Par sa double fonction, l'enseignant s'expose à la duplicité et à la confusion (Laveault, 1994) et il n'est pas sûr que dans un système très sélectif il parvienne vraiment à faire reconnaître par ses élèves la valeur des deux rôles qu'il pourrait assumer.

Si l'enseignant qui tente de faire de l'évaluation formative doit aussi décider, pratiquement dans le même temps, du destin scolaire de l'élève, ce dernier, surtout dans un système très sélectif, aura toutes les raisons de conserver ses stratégies habituelles, de mobiliser son énergie pour faire illusion (Perrenoud, 1998, p.177).

On le conçoit de plus en plus clairement : c'est la difficile cohabitation de la logique sommative et de la logique formative qui résulte en une transaction / négociation dans la classe. Négociation que l'enseignant se livre à lui-même, d'abord, quand on lui demande d'assumer la dualité inhérente à son double rôle; négociation menée à l'intérieur de la classe, ensuite, entre les attentes de l'enseignant qui voudrait voir évoluer la situation selon une logique d'apprentissage et celles des élèves qui voudraient voir évoluer la situation selon une logique de performance, ou vice versa; négociation sujette aux attentes du milieu extérieur à la classe, enfin, quand celui-ci voudrait voir évoluer la situation suivant diverses logiques (les parents, l'établissement, les collègues veulent-ils la même chose que l'enseignant, que les élèves?).

Il ressort de toutes ces observations que la négociation dont l'évaluation des apprentissages est le lieu fait intervenir deux logiques dans lesquelles on peut tenter de situer les attentes de chacun. Si l'enseignant dirige cette négociation en fonction des conceptions qu'il valorise et de ses attentes personnelles, il sera légitime de tenter de voir quelle conception celui-ci entretient quant aux buts poursuivis par l'école. En d'autres mots, les attentes de l'enseignant s'inscrivent-elles dans une logique à prédominance formative ou sommative? En retour, il

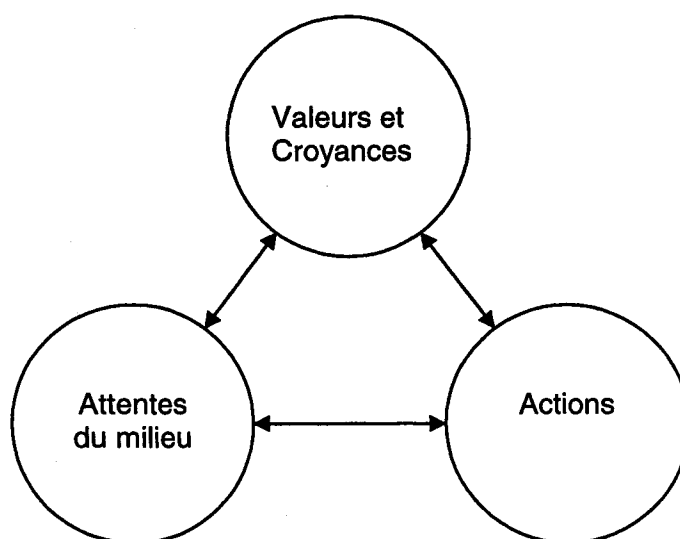
s'agira de voir comment l'enseignant perçoit et décrit les buts scolaires que poursuivent ses étudiants, comment leurs attentes lui sont adressées et, s'il en tient compte dans ses pratiques, de quelle nature sont ces attentes : formative ou sommative? Enfin, s'il est des attentes extérieures à la classe auxquelles réagit l'enseignant, il s'agira de voir de quelle logique elles relèvent. À ce stade-ci, notre hypothèse est que la négociation résultera d'incompatibilités (et de dissonances) entre les attentes de l'enseignant et celles du milieu dans lequel il évolue.

2.4 Modèle d'interprétation retenu et réseau conceptuel

Le modèle retenu est inspiré des travaux de Helms (1998). Bien que simple, il permet de relier entre elles les principales dimensions du phénomène de négociation tel que vécu dans l'évaluation des apprentissages en sciences au collégial. Il permet également d'ancrer les principaux repères conceptuels que nous venons de déployer, ce qui soutiendra plus loin l'analyse de notre objet d'étude.

À l'occasion d'entrevues qualitatives menées pendant un an auprès de cinq enseignants de sciences du secondaire, Helms (1998) a voulu comprendre comment ces enseignants d'expérience, selon leur compréhension et leur conception de la nature de la science, organisent le programme scolaire ou planifient leur enseignement. La chercheuse américaine a constaté que les valeurs et croyances n'expliquent pas à elles seules les pratiques démontrées par les enseignants. S'appuyant sur les résultats de sa recherche et sur une revue de la littérature, elle a donc élaboré un modèle prenant en compte les trois dimensions qui lui paraissent être ici en interaction : (a) les actions de l'enseignant ; (b) les attentes du milieu, ou ce que l'enseignant pense que les autres attendent de lui ; et (c) les valeurs et croyances de l'enseignant.

FIGURE 1
MODÈLE DE LA DYNAMIQUE D'INTERACTION SUR LE GESTE PROFESSIONNEL



Extrait de Helms (1998)

Comment ces dimensions sont-elles reliées? Tout d'abord, Helms (1998) accorde aux valeurs et croyances une place centrale. Du point de vue de l'enseignant, c'est par référence à cette dimension que les deux autres sont vécues harmonieusement ou conflictuellement. Ainsi, les actions de l'enseignant peuvent ou peuvent ne pas refléter directement ce qu'il croit ou valorise. Un tel constat souligne combien est important le lien entre les valeurs et croyances de l'enseignant et ce qu'il croit que les autres attendent de lui, particulièrement quand les attentes perçues vont contre ses valeurs et croyances. Par exemple, Helms (1998) relève le cas d'attentes institutionnelles vécues conflictuellement.

This connection appeared regularly in the teachers in this study, particularly in the form of feeling the need to act on policies that they did not agree with that their school or district imposed on them, or, in some cases, on *perceived* constraints, such as the need to cover the textbook (p.830).

Enfin, Helms (1998) justifie l'emploi des flèches bidirectionnelles par la nature interactive de ces dimensions.

Un tel modèle est tout indiqué pour étudier le phénomène de transaction que vit l'enseignant quand ses propres conceptions et attentes personnelles sont confrontées, notamment dans ses pratiques d'évaluation, aux attentes du milieu. Cependant, il apparaît important de procéder à quelques précisions et adaptations pour obtenir un modèle qui corresponde mieux à notre objet d'étude et à son contexte (voir ce modèle à la page suivante).

D'abord, le concept de *croyances*, auquel recourent de nombreux auteurs, est un concept confus et encombré (Pajares, 1992, dans Howe et Ménard, 1993) qui introduit le risque d'une connotation : il suggère le caractère très subjectif et irrationnel des pensées qu'il désigne. Comme il s'agit d'établir les référents à partir desquels l'enseignant interagit avec son monde, les travaux recensés précédemment soulignent plutôt l'importance de s'intéresser à ses conceptions et à ses attentes personnelles (Chevallard, 1986). En nous inspirant de Bélair (1999), Dweck (1985, 1989) et Tardif (1993), la première dimension de notre modèle inclut donc les conceptions de l'enseignant à l'égard de l'apprentissage, de l'enseignement et de son rôle, de l'évaluation des apprentissages et des buts poursuivis par l'école. Basée sur Bellenger et Pigallet Éd. (1996), notre hypothèse est que nous trouverons, dans ce cadre de référence propre à l'enseignant, des repères sur ses valeurs et ses attentes, c'est-à-dire que nous verrons comment il souhaite voir évoluer la situation dans laquelle il se trouve (Raynal et Rieunier, 1997). Cette dimension sera désignée par l'expression « conceptions et attentes de l'enseignant », qui nous semble bien traduire son caractère précurseur de la transaction que l'enseignant mènera à travers ses pratiques d'évaluation. Cette dimension devrait permettre de situer la logique (formative ou sommative) selon laquelle l'enseignant a l'intention d'interagir avec le monde extérieur.

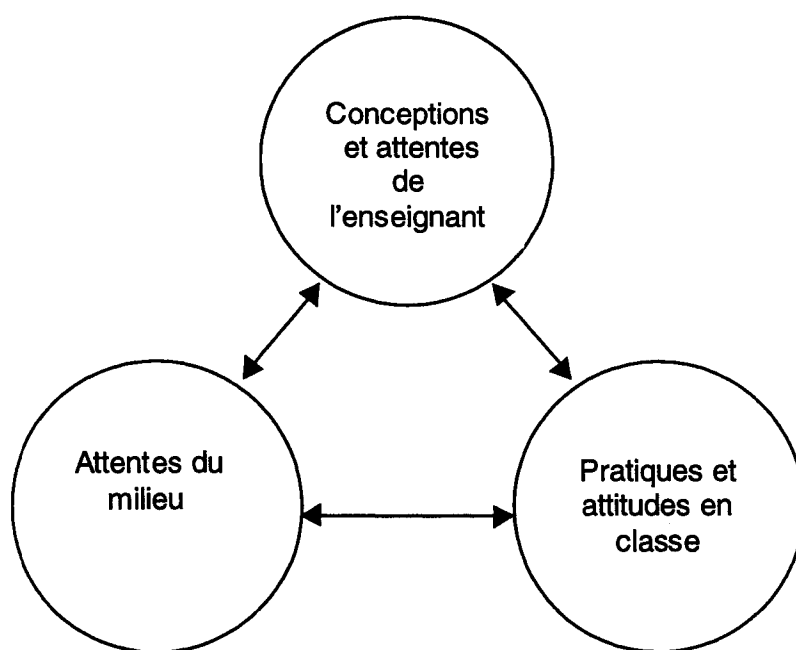
La dimension des attentes du milieu inclut les attentes telles que les perçoit l'enseignant ou telles qu'elles peuvent être décelées à travers ses propos. Ces attentes sont celles dont il décrit ou évoque la manifestation à l'intérieur de la

classe, notamment dans les comportements et les attitudes qu'il observe chez ses étudiants autour de l'évaluation des apprentissages. Ces attentes peuvent aussi provenir de l'extérieur de la classe, de la part de collègues, de l'institution où il travaille, ou du milieu universitaire.

La dimension décrivant les actions de l'enseignant porte spécifiquement sur ses pratiques d'enseignement et d'évaluation telles qu'elles s'observent en classe. Cette dimension inclut aussi ses attitudes, dans la mesure où certaines d'entre elles traduisent ses attentes (Marc, 1984). Cette dimension devrait permettre de voir, par les pratiques qui s'approchent ou s'écartent des conceptions et attentes de l'enseignant, comment celui-ci réagit aux demandes externes (Robillard, 1993), s'il procède par exemple à des arrangements évaluatifs (Merle, 1996).

Le modèle adapté devient donc le suivant :

FIGURE 2
MODÈLE DE LA DYNAMIQUE D'INTERACTION
SUR LES PRATIQUES ÉVALUATIVES DE L'ENSEIGNANT



Adapté de Helms (1998)

2.5 Objectifs de recherche

Cette recherche étudie comment, en fonction de leurs attentes, l'enseignant et ses étudiants de sciences au collégial négocient le contrat didactique en classe, notamment à travers la transaction qui entoure l'évaluation des apprentissages lors des examens en classe. Elle étudie particulièrement comment cette négociation influence les pratiques d'évaluation des apprentissages de l'enseignant en classe. Elle étudie également comment les attentes provenant de l'extérieur de la classe influencent les pratiques d'évaluation des apprentissages de l'enseignant. À ces fins, notre recherche poursuit les objectifs spécifiques suivants :

Premier objectif :

Identifier, d'une part, les conceptions de l'enseignant et ses attentes qui en découlent ; identifier, d'autre part, les attentes à l'égard de l'évaluation des apprentissages que l'enseignant perçoit chez ses étudiants ou en provenance de l'extérieur de la classe.

Deuxième objectif :

Identifier l'influence que les attentes du milieu (celles des étudiants et celles provenant de l'extérieur de la classe) ont sur les pratiques d'évaluation de l'enseignant en classe, c'est-à-dire comment l'enseignant réagit aux demandes qui lui sont faites en tant qu'évaluateur.

Troisième objectif :

Décrire comment l'enseignant négocie le contrat didactique avec le milieu et quelles sont les caractéristiques de cette négociation.

CHAPITRE III

Méthodologie de la recherche

3.1 Choix de l'approche

Dans la mesure où les objectifs de cette recherche concernent un phénomène d'interaction sociale aux multiples enjeux, donc complexe, la méthodologie retenue est de nature qualitative. La recherche dite qualitative est « *plutôt intensive en ce qu'elle s'intéresse surtout à des cas et à des échantillons plus restreints mais étudiés en profondeur.* » (Deslauriers, 1991, p.6)

Laperrière (1993) souligne que les approches qualitatives s'opposent aux approches quantitatives parce qu'elles cherchent à produire des résultats valides « *en valorisant une connaissance approfondie du contexte du phénomène à l'étude, plutôt qu'en cherchant à le neutraliser pour en arriver à établir rapidement des généralisations.* » (p.50) Dans cette optique, la présente recherche a prévu faire l'étude de cas de deux enseignants de sciences au collégial et d'une vingtaine de leurs étudiants dans le contexte des cours théoriques du programme préuniversitaire en sciences de la nature. La démarche a mis l'accent sur la description et la compréhension du phénomène, sur l'exploration et l'élaboration de conclusions à mesure que l'étude progressait, et non sur la preuve ou la vérification d'hypothèses préalablement définies à la manière des études quantitatives. Bien qu'un devis de recherche ait été initialement déterminé, ce devis, comme le prescrivent les approches qualitatives, est resté ouvert aux multiples perspectives susceptibles d'éclairer la situation en cours d'étude (Guba, E.G. et Lincoln, Y.S., 1989 ; Laperrière, 1993).

3.2 Le milieu retenu, ses caractéristiques

Afin de situer les données de cette recherche qualitative dans leur contexte, les caractéristiques du milieu retenu sont maintenant décrites. Pour Patton (1990), « *Keeping things in context is a cardinal principle of qualitative analysis* » (p.471), position méthodologique que défend aussi Laperrière (1993).

La complexité et le sens des phénomènes sociaux ne pouvant être saisis pleinement qu'en rapport avec le contexte de leur émergence, les méthodologies qualitatives privilégient l'étude des phénomènes sociaux en contexte naturel et la description approfondie [...] de leurs liens avec ce contexte » (p.53).

La recherche s'est déroulée dans un établissement d'enseignement collégial fréquenté par quelque 1400 étudiants. Le chercheur, après avoir enseigné pendant une douzaine d'années au secondaire, est devenu conseiller pédagogique dans le cégep retenu quelques mois auparavant. Ses tâches l'ont amené à travailler de plus en plus avec les enseignants du programme de sciences de la nature, programme qui accepte chaque année une cohorte de trois groupes d'étudiants.

Depuis 1997, les trois groupes de collège I sont formés suivant une organisation scolaire qui a voulu répondre à des visées institutionnelles de performance en matière de diplomation. Pour comprendre cette organisation, il faut savoir que la plupart des universités qui offrent les programmes contingentés intéressant les étudiants de sciences de la nature utilisent la cote de rendement au collégial (cote R) pour établir les admissions. Cette cote provient essentiellement du calcul de la cote Z (calcul qui permet d'exprimer la position relative d'un étudiant dans son groupe au collégial) et du facteur de correction appelé l'indicateur de force du groupe (facteur établi, pour un groupe donné, à partir des moyennes obtenues en 4^e et 5^e secondaires par chaque étudiant du groupe)¹. Avant 1997, peu d'étudiants du cégep retenu obtenaient une cote R suffisante pour accéder

¹ Pour une explication plus précise, consulter : www.ulaval.ca/reg/cote_R.html

aux programmes fortement contingentés, dont la médecine. Comme le calcul de la cote R d'un étudiant est déterminé en bonne partie par l'indicateur de force du groupe auquel il appartient, et comme l'indicateur de force du groupe est calculé à partir des moyennes générales des étudiants au secondaire, il a été décidé de regrouper les étudiants du programme de sciences de la nature selon leur moyenne au secondaire. Ainsi, deux des trois groupes réunissent les étudiants aux résultats les plus élevés : ce sont les groupes que nous appellerons « enrichis » ; le troisième groupe réunit les étudiants dont les résultats sont les plus faibles et ceux qui proviennent d'autres programmes ou d'autres collèges : c'est le groupe que nous appellerons « régulier ».

3.3 Collecte de données

3.3.1 Choix des instruments et des opérations pour la collecte de données

Pour parvenir à une compréhension riche et nuancée de l'expérience des sujets, il apparaissait pertinent de privilégier la conduite d'entrevue. Les deux enseignants (l'un de chimie, l'autre de biologie) ont été rencontrés individuellement en entrevue semi-dirigée, laquelle semble la plus indiquée pour faire émerger les valeurs, les perceptions et les expériences, et pour générer des éclaircissements sur les comportements, les décisions et les pratiques. Suivant cette même logique, quatre petits groupes d'étudiants (constitués chacun de 3 à 6 sujets) ont été rencontrés en entrevues semi-dirigées de type focus-groupe. Selon Savoie-Zajc (1997), l'entrevue semi-dirigée répond bien à un premier but qui est de « *rendre explicite l'univers de l'autre* » car elle « *permet de révéler ce que l'autre pense et qui ne peut être observé : des sentiments, des pensées, des intentions* » (p.268) ; elle répond bien, aussi, à un deuxième but qui est de favoriser « *la compréhension du monde de l'autre* » en n'imposant pas de « *catégorisation qui limiterait de fait la compréhension du phénomène* » (p.269) ; elle répond bien à un troisième but qui est de permettre aux interlocuteurs « *d'organiser, de structurer leur pensée* » en étant par cette

occasion « *en mesure de produire un savoir en situation, une co-construction grâce à l'interaction vécue* » (p.269) et répond bien, enfin, à un quatrième but qui est de permettre « *une exploration approfondie de certains thèmes.* » (p.269)

Le fait d'avoir deux sources (l'enseignant d'un côté, ses étudiants de l'autre) offre des perspectives complémentaires sur un phénomène vécu simultanément, ce qui permet non seulement d'étudier les caractéristiques des interactions au cœur du phénomène, mais aussi de trianguler les données issues des entrevues (Laperrière, 1993 ; Patton, 1990).

Le devis initial prévoyait quatre moments de rencontres avec chacune de ces six sources (les deux enseignants et les quatre groupes d'étudiants) : (1) au début de la session d'hiver 2001, (2) quelques jours avant le premier examen sommatif de cette session, (3) quelques jours après la remise aux étudiants, par l'enseignant, du premier examen sommatif corrigé et (4) quelques jours après la fin de la session. Cette procédure de type « longitudinal » a été prévue pour suivre l'évolution de la communication et des interactions au coeur des pratiques d'évaluation propres à chaque enseignant. En accord avec le paradigme constructiviste, elle offrait également aux sujets la possibilité de construire de fois en fois leur discours, construction que facilitait aussi pour les élèves l'entrevue de groupe. En s'étalant sur cinq mois, cette implication prolongée permettait en outre de « *pallier à l'effet de l'histoire, de la maturation et de la réactivité humaine (la « situation de test ») en augmentant la durée du terrain pour mieux observer l'évolution des phénomènes, les changements de cycles, etc.* » (Laperrière, 1993, p.58). Guba et Lincoln (1989) voient encore là une façon d'assurer la crédibilité de la recherche tandis que Patton (1990) considère que « *checking for the consistency of what people say about the same thing over time* » (p.467) constitue une autre forme de triangulation.

Au cours des entrevues d'une durée d'une heure et quart, quelques thèmes principaux ont été investigués par des questions plus ou moins directes visant à obtenir : des renseignements socio-démographiques (âge, formation et parcours préalables, caractéristiques particulières, etc.), les valeurs et conceptions des sujets sous-jacentes aux pratiques d'enseignement et aux comportements d'apprentissage, les pratiques d'enseignement et les comportements d'apprentissage dont les sujets témoignaient, les perceptions et les représentations des sujets sur leur environnement humain (les autres enseignants, les autres étudiants) et sur les conditions dans lesquelles ils se voient placés, les projets (passés et futurs), etc.

La collecte de données a aussi permis de recueillir une documentation écrite complémentaire et pertinente. Dans le but de créer une relation de confiance entre le chercheur et les enseignants et pour favoriser la construction du discours, un questionnaire écrit de pré-entrevue a été remis aux enseignants, grâce auquel ils pouvaient élaborer une première réflexion autour des thèmes déjà énumérés, thèmes que des questions ouvertes exploraient.² (La première entrevue permettait d'obtenir des éclaircissements sur les réponses des deux sujets.) Lors de la 1^{ère} entrevue, les enseignants ont accepté de présenter et remettre leur plan de cours. Ils se sont montrés ouverts à ce que la même opération ait lieu au cours de la 2^e entrevue pour leur premier questionnaire d'examen. Au cours de la 3^e entrevue, ils ont fait le point sur les résultats des étudiants de leurs deux groupes-classe entiers avec copies à l'appui. Enfin, ils ont accepté, lors de la 4^e entrevue, de remettre tous les autres questionnaires d'examen et toutes les copies d'étudiants obtenues dans la session. Cette source documentaire permettait une meilleure intelligibilité du phénomène en cours et, comme autre source d'information, servait par le fait même à trianguler certaines données issues des entrevues (Laperrière, 1993 ; Patton, 1990).

² Le questionnaire est présenté en annexe.

À l'invitation de l'enseignant de biologie, l'observation d'un de ses cours a également été possible ; comme le recommande Patton (1990), « *comparing observational data with interview data* » (p.467) permettait ici une triangulation supplémentaire des modes de cueillette de données.

Il a déjà été mentionné que si le devis initial prévoyait les opérations déjà décrites, il est resté ouvert à toute occasion de saisir un angle nouveau du phénomène à l'étude ; cette mesure entre en accord avec le paradigme des approches qualitatives qui, à l'encontre des approches conventionnelles soucieuses de la stabilité des mesures, « *mettent l'accent sur le changement et la multiplicité des perspectives possibles dans l'appréhension d'un phénomène* » (Laperrière, 1993, p.63). Pour Guba et Lincoln (1989), « *such changes and shifts are hallmarks of a maturing – and successful – inquiry* » (p.242).

Ainsi, des notes de terrain ont permis de consigner des échanges et observations faits auprès de nombreux acteurs que l'étude ne prévoyait pas dans l'échantillon de départ, toutes occasions de nuancer certaines catégories et hypothèses émergeant au fil de l'étude : des étudiants supplémentaires invités à communiquer leur point de vue sur les pratiques d'évaluation d'un des enseignants ; un conseiller pédagogique au Service de recherche et développement pédagogiques ayant travaillé en soutien à l'enseignant de biologie ; des membres de la direction et des professionnels (conseiller en orientation, responsable du programme de sciences de la nature, etc.) réunis pour discuter des regroupements des étudiants en sciences de la nature. Des entrevues supplémentaires ont également eu lieu : l'une avec un étudiant en sciences qui, par son expérience et son point de vue, représentait un cas négatif (Guba et Lincoln, 1989 ; Laperrière, 1993) ; l'autre avec un conseiller en cheminement scolaire (API), responsable du programme en Sciences de la nature.

3.3.2 Choix des sources de données et constitution de l'échantillon

Contrairement à la recherche quantitative, la recherche qualitative ne fait pas reposer l'échantillonnage sur le hasard (principe de l'échantillon statistique), mais sur le choix raisonné de quelques sujets qui semblent à même d'explorer avec le chercheur la situation à l'étude (Deslauriers, 1991). L'étude de cas a donc porté sur deux enseignants des sciences au collégial et sur une vingtaine de leurs étudiants en sciences de la nature, échantillon réduit dans l'optique de constituer « *un terrain délimité de façon assez restreinte pour en permettre la couverture, mais assez large pour faire sens.* » (Laperrière, 1993, p.58) L'hypothèse méthodologique de départ a été qu'en sélectionnant des participants placés dans des conditions suffisamment contrastées, en retenant des participants présentant des caractéristiques complémentaires ou nuancées, le phénomène de l'évaluation des apprentissages se trouverait étudié dans plusieurs expressions d'un même contexte. Comme le précise Patton (1990) :

... triangulation of data sources within qualitative methods will seldom lead to a single, totally consistent picture. It is best not to expect everything to turn out the same. The point is to study and understand when and why there are differences. [...] (I)t means that different kinds of data have captured different things and so the analyst attempts to understand the reasons for the differences (p.467).

Ainsi, d'entre toutes les possibilités, deux enseignants ont été choisis pour les raisons suivantes : les deux connaissaient peu le chercheur ; ils enseignaient deux disciplines différentes (un la biologie, l'autre la chimie) ; l'enseignant de biologie, avec 36 années d'expérience, était un expert en mesure d'articuler un long vécu, tandis que l'enseignant de chimie, à sa deuxième année, était un débutant qui ressentait ses premières expériences avec beaucoup d'intensité et d'acuité ; l'enseignant de biologie enseignait aux étudiants de Collège II (des étudiants ayant persisté et réussi dans le programme), alors que l'enseignant de chimie enseignait aux

étudiants de Collège I (parmi lesquels plusieurs se réorientent au terme de la deuxième session) ; ces étudiants, pour chacun des deux enseignants, provenaient de deux regroupements, c'est-à-dire l'un à moyenne forte et dit enrichi, l'autre à moyenne plus faible et dit régulier ; les deux enseignants, enfin, avaient connu l'enseignement dans d'autres programmes.

Si les enseignants avaient des points de vue personnels et différents sur la situation, l'étude se trouvait encore enrichie des points de vue des étudiants retenus dans l'échantillon. C'est là une autre forme de triangulation des sources (Patton, 1990). Les étudiants ont été rencontrés par groupe-classe de provenance. Ainsi, en chimie de Collège I, quatre entrevues ont d'une part eu lieu avec des étudiants du groupe enrichi (3 filles et 3 garçons), et quatre autres d'autre part avec des étudiants du groupe régulier (3 filles). En biologie de Collège II, quatre entrevues ont d'une part eu lieu avec des étudiants du groupe enrichi (3 garçons), et quatre autres d'autre part avec des étudiants du groupe régulier (6 garçons). Rappelons que le groupe enrichi et le groupe régulier présentent d'emblée des caractéristiques académiques très différentes, ce qui définit une sociologie très contrastée dont témoigneront les résultats.

La sélection des participants s'est faite par des rencontres de personne à personne où certaines des précautions prises pour plus de scientificité méritent d'être soulignées. Les enseignants ont été rencontrés personnellement avec un souci particulier pour « *la qualité de l'interaction, [...] d'autant plus requise en sciences humaines que la recherche y est impossible sans la compréhension et la collaboration des sujets d'étude* » (Laperrière, 1993, p.51). La situation d'étude leur a été suffisamment décrite pour qu'ils en aient une bonne compréhension, mais il leur a été signifié que pour éviter le plus possible d'infléchir le cours naturel de cette situation, quelques thèmes ne deviendraient explicites qu'au fur et à mesure des étapes de la recherche. Ils savaient toutefois qu'ils seraient

toujours informés du thème principal des entrevues à venir, qu'en conséquence ils ne seraient jamais pris à contre-pied. L'engagement que nécessitait cette recherche leur a aussi été présenté. Il est important de dire que pour contrer ce que Laperrière (1993) appelle « *les menaces liées à l'instrument humain* » (p.59), en l'occurrence les biais ou la réactivité amenés par la différence de statut entre le chercheur et les répondants, le statut du chercheur a rapidement été clarifié. Il a été assimilé à celui d'un ex-enseignant intéressé à comprendre un phénomène dont il a lui-même fait l'expérience, mais dans le contexte de l'enseignement secondaire.³ Enfin, l'accord des enseignants a été obtenu sur la question de rencontrer les étudiants qui, parmi les leurs, seraient volontaires pour une telle étude.

Les étudiants ont quant à eux été sollicités en classe, pendant quelques minutes accordées par les enseignants. Dans une adresse faite au groupe en des termes accessibles, il leur a été présenté sensiblement la même chose qu'aux enseignants, avec cette fois un souci particulier d'obtenir des sujets suffisamment articulés. C'est pourquoi, il leur a été dit que seraient sans doute intéressés celles et ceux qui aiment observer et se voient à l'aise pour échanger des perceptions. De façon volontaire, quatre groupes ont pu être formés, qui vont comme suit : en biologie de Collège II, le groupe enrichi était constitué de 3 étudiants, le groupe régulier de 6 étudiants ; en chimie de Collège I, le groupe enrichi était constitué de 2 étudiantes et de 4 étudiants, le groupe régulier de 3 étudiantes.

Contrairement à ce que recommande Laperrière (1993), nous n'allons pas ici « *décrire en détail celles et ceux qui fournissent les données* » (p.63), notamment les enseignants qui sont au cœur de la recherche. Pour éviter la redondance ou une organisation décousue, le parcours de formation des enseignants ainsi que certaines de leurs caractéristiques et attitudes seront

³ Mentionnons encore qu'en vertu d'une préoccupation pour l'effet de réactivité, au début de chaque entrevue, le rôle du chercheur, la nature qualitative de la recherche et le phénomène à l'étude étaient invariablement rappelés, voire précisés.

présentés avec l'ensemble des résultats retenus dans l'analyse. Si, comme il a déjà été dit, on ne comprend bien les données de recherche qu'en contexte, mentionnons cependant ce fait d'importance que les enseignants quittaient tous deux leur lien d'emploi avec le cégep après la session où a eu lieu la recherche : l'un prenait sa retraite, l'autre poursuivait sa carrière à Montréal.

3.4 Traitement et analyse des données

Une première transcription a été réalisée après la tenue de chacune des entrevues. Manuscrite et en partie résumée, la transcription a permis que l'analyse commence tôt pendant la cueillette de données. Cette première analyse permettait de rechercher, auprès des sujets, les éclaircissements jugés nécessaires. Elle favorisait aussi une meilleure saisie des représentations qui formaient l'arrière-plan de leur discours et, suivant l'émergence progressive de certains thèmes, elle a pu orienter les entrevues à venir. Ainsi, bien que la démarche d'analyse soit maintenant décrite comme linéaire et séquentielle, elle s'est déroulée de façon cyclique et continue.

L'analyse des entrevues est adaptée de la méthode d'analyse de contenu telle que définie par L'Écuyer (1990), méthode qui comporte six étapes : lectures préliminaires, découpage du texte en unités de classification, catégorisation et classification des énoncés, quantification, description scientifique, interprétation. Cette recherche n'a fait intervenir aucune analyse quantitative, aussi le chercheur n'a-t-il retenu que cinq des six étapes présentées par L'Écuyer (1990).

Puisque la recherche s'attache à comprendre comment les enseignants vivent le phénomène d'évaluation des apprentissages, seules les entrevues semi-dirigées que ceux-ci ont offertes ont été transcrites *verbatim*. Les entrevues des étudiants sont quant à elles demeurées manuscrites et ont soutenu, en deuxième analyse, la description des pratiques et attitudes des enseignants en classe. La première

analyse n'a donc porté que sur le *verbatim* des enseignants, plaçant leurs conceptions, leurs représentations et les intentions derrière leurs pratiques au cœur du phénomène étudié. C'est à partir de l'analyse du discours de ces deux sujets que se sont précisées les catégories et l'arborescence pouvant décrire le phénomène à l'étude.

Comme le propose Grawitz (1981), avant d'entreprendre toute analyse, « *on peut se demander si l'on doit étudier les interviews par personne, ou rassembler les réponses de tous les enquêtés, question par question* » (p.766). La recherche, en faisant l'analyse de deux cas, a voulu décrire et comprendre comment agit chaque enseignant en fonction de la situation de classe qui est la sienne. Il allait donc de soi que l'analyse se fasse d'abord par sujet. Cet angle d'analyse permettait ainsi de faire apparaître, pour chaque sujet, la logique personnelle, les contradictions, les dilemmes, etc.

3.4.1 Première étape : lectures préliminaires

Cette étape de préanalyse a consisté à lire, à plusieurs reprises, la totalité du *verbatim* en vue d'en saisir le sens général, les particularités et les idées-force.

3.4.2 Deuxième étape : découpage du texte en unités de classification

Comme les objectifs de la recherche sont de comprendre un phénomène de nature psycho-sociale vécu en situation de classe, l'unité de sens (plutôt que l'unité de numération) a été privilégiée pour le découpage du texte en énoncés. Le texte a donc été découpé et réduit en groupes de mots, phrases ou paragraphes qui correspondent à des tranches ayant un sens global unitaire.

3.4.3 Troisième étape : catégorisation et classification des énoncés

Le modèle de catégorisation des énoncés qui a été utilisé est le modèle mixte, dans lequel certaines catégories sont fixées au départ et d'autres induites à partir des entrevues.

Ainsi, les énoncés retenus à l'étape du découpage du texte ont d'abord été regroupés, pour chaque enseignant, à l'intérieur de trois grandes catégories issues du cadre conceptuel : les conceptions et attentes de l'enseignant, les attentes du milieu que l'enseignant perçoit à l'endroit de ses pratiques d'évaluation, les pratiques et attitudes qu'il adopte effectivement. Par la suite, l'analyse a permis d'identifier, à l'intérieur de chacune des trois catégories de départ, des sous-catégories tirées aussi bien du cadre conceptuel que du discours de chaque enseignant. Enfin, à la lumière de ces nouvelles émergences, les contours des trois catégories de départ ont dû être raffinés.

3.4.4 Quatrième étape : description scientifique

Suivant la logique de départ, qui a voulu que l'analyse se fasse par sujet, la description des résultats a cherché à faire un portrait significatif et dynamique de chacun des deux enseignants. Comme il est expliqué en introduction au chapitre suivant, ce portrait est obtenu à l'aide des trois catégories de départ, appelées aussi dimensions.

Mentionnons que cette description, telle que présentée dans notre recherche, a été soumise aux deux enseignants. Chacun a confirmé qu'elle traduit avec justesse la réalité perçue et vécue au moment des rencontres. À l'occasion des échanges avec l'enseignant A, la syntaxe de certaines citations a pu être bonifiée pour en faciliter la lecture, mais ces corrections

sont demeurées mineures et toutes les précautions ont été prises pour qu'elles n'altèrent pas le sens initial des propos tenus en entrevue.

3.4.5 Cinquième étape : interprétation

L'interprétation des résultats, en s'appuyant sur le cadre conceptuel du chapitre II, a permis de répondre aux questions de recherche. Dans un premier temps, l'interprétation a tenté de comprendre le phénomène de négociation tel que vécu par chaque enseignant dans ses pratiques d'évaluation des apprentissages et, conséquemment, s'est intéressée à eux séparément. Dans un deuxième temps, l'interprétation a porté un regard global sur le phénomène de l'évaluation des apprentissages au collégial : les résultats éclairés par la première interprétation ont été mis en relation avec les recherches antérieures de manière à faire ressortir les points de convergence et de divergence.

CHAPITRE IV

Présentation des résultats

Le cadre conceptuel développé au chapitre II a conduit à élaborer un modèle qui puisse soutenir la compréhension du phénomène de la négociation au cœur de l'évaluation des apprentissages en sciences au collégial. Dans ce modèle, trois dimensions se dégagent, qui entrent en jeu les unes avec les autres. Elles permettent dans ce chapitre de décrire les résultats enseignant par enseignant, cherchant ainsi à faire un portrait significatif et dynamique de la réalité vécue par chacun d'entre eux.

La première dimension du phénomène décrit les **conceptions et attentes de l'enseignant** : à travers ses conceptions de l'apprentissage, de l'enseignement, de l'évaluation et des buts poursuivis par l'école, se dessinent ses valeurs, ses intérêts, ses motivations premières. De façon générale, ce sont les attentes de l'enseignant. Ces considérations permettront, dans l'analyse faite au chapitre suivant, de distinguer la logique selon laquelle l'enseignant, consciemment ou non, explicitement ou non, transige avec son environnement social. Elles permettront de situer l'enseignant face à son double rôle de formateur (pédagogue) et d'évaluateur (sélectionneur). À partir des conceptions de l'enseignant, il s'agira en fait d'identifier à quelle logique appartiennent les attentes qu'il met en jeu dans la négociation du contrat didactique.

La deuxième dimension concerne les **attentes du milieu** telles que les connaît l'enseignant avant d'entrer en transaction avec le milieu. Elle s'attache aux perceptions qu'a l'enseignant de l'environnement social avec lequel il compose. Elle décrit non pas la réalité, mais la réalité connue et perçue, les représentations que l'enseignant se fait des élèves, des attentes et demandes qu'il perçoit dans leur attitude face aux études collégiales en sciences, ou face à son enseignement et son évaluation. Cette dimension s'intéresse aussi aux attentes

que l'enseignant perçoit comme provenant de l'extérieur de la classe (les collègues, l'institution collégiale, l'université). Elle permettra de situer les logiques des attentes extérieures, de voir s'il se dégage une logique dominante et de voir quel « degré de résonance » existe entre les attentes mutuelles. (Marc, 1984)

La troisième dimension décrit **les pratiques et attitudes** de l'enseignant en classe, telles qu'il en parle mais aussi telles que les rapportent ses étudiants. Pour fins d'étude, cette dimension décrit aussi les attitudes des étudiants que perçoit l'enseignant face à ses pratiques, ou celles qu'il perçoit à l'extérieur de la classe. Ainsi, elle se construit autour des événements qui ponctuent l'histoire de la classe pendant la durée des entrevues. De fait, cette dimension décrit les manifestations de la négociation : les pratiques et attitudes de l'enseignant, et les attitudes qu'il perçoit chez ses étudiants comme à l'extérieur de la classe, se répondent mutuellement. L'analyse permettra d'identifier les attentes dont l'enseignant tient compte quand il prend des décisions relatives à ses pratiques d'évaluation, c'est-à-dire à quelles attentes il répond ou ne répond pas et comment cela se manifeste dans ses pratiques d'évaluation.

Précisons que les résultats présentés ici n'ont pas la prétention d'épuiser toute la complexité que recouvre chaque dimension. Ils tentent plutôt de trouver suffisamment de repères pour s'approcher de cette complexité et la saisir au mieux de notre compréhension.

4.1 L'ENSEIGNANT A

En guise d'introduction, le cheminement et la formation de l'enseignant A permettent de signaler quelques aspects qui, dans son expérience, ont pu influencer la nature des conceptions et des attentes qu'il valorise dans son enseignement et, conséquemment, ses pratiques et ses attitudes en classe.

A, début de la vingtaine, en est à sa deuxième année d'enseignement de la chimie. Comme enseignant, il n'a connu que l'ordre collégial, auprès des élèves de programmes techniques et préuniversitaires. Il a enseigné aux élèves de sciences de la nature de collège I et II. Au moment où se déroulent les entrevues, il enseigne la chimie des solutions aux élèves de collège I en 2^e session (session d'hiver) du programme de sciences de la nature.

Au baccalauréat, il a étudié en chimie puis, voulant préparer une carrière en enseignement, il a complété sa formation avec un certificat en enseignement au collégial.

Invité à décrire un enseignant qui l'a influencé pendant ses études, il évoque un enseignant de chimie au collégial qui travaillait beaucoup à soutenir dans leur apprentissage les élèves moins doués. Cette influence apparaît plus loin, en filigrane, dans la conception qu'il entretient à propos de son rôle.

4.1.1 LES CONCEPTIONS ET ATTENTES DE L'ENSEIGNANT A

1. SUR L'APPRENTISSAGE

La lecture du plan de cours de A nous apprend que, selon les objectifs d'apprentissage de son cours de *Chimie des solutions* tels que définis par le Ministère de l'éducation du Québec (MEQ), les étudiants devront être en mesure d' « *analyser les propriétés colligatives des solutions, de résoudre des problèmes relatifs à la cinétique des réactions en solution et de résoudre des problèmes relatifs aux équilibres chimiques* » (extrait du plan de cours, p.1).

Considérant les objectifs d'apprentissage poursuivis dans le cours, objectifs de nature pratique, A croit que le cheminement d'apprentissage des étudiants doit se baser sur l'application immédiate d'une notion.

Si c'est pas appliqué immédiatement, c'est presque un apprentissage perdu. En tout cas moi, ma mémoire à long terme et mon expérience sont d'abord basées sur des choses que j'ai faites, plutôt que sur des choses que j'ai apprises dans un livre. (...) Si tu l'as faite, l'omelette, tu vas te souvenir comment. Si t'avais lu juste la recette, une semaine après t'arrives pour faire une omelette, tu te rappelles plus comment faire une omelette (A1, 156-161).¹

Suivant cette logique privilégiant l'application immédiate et la pratique, il dit aimer l'essai-erreur dans la mesure où « *même si les étudiants font une erreur, c'est pas grave, parce qu'ils la referont pas après* » (A1, 146-147).

Par ailleurs, A croit qu'apprendre, c'est « *faire sienne une manière de faire ou une convention dans le but de l'utiliser dans sa vie personnelle ou professionnelle* » (AQ, B3)². Il considère que l'apprentissage est un processus personnel, que tous n'apprennent pas au même rythme ni de la même façon.

Si j'enseignais juste pour des étudiants comme moi, explique-t-il, [certains] seraient désavantagés. C'est pour ça que j'essaie de fournir justement le choix à l'étudiant de travailler à sa manière. Mais ils l'ont pas tous, leur manière... (A1, 92-94).

Sur la question de la manière de travailler, il croit que les étudiants peuvent améliorer leurs stratégies d'apprentissage en se connaissant mieux. Il affirme que tout le monde est capable d'apprendre, et croit que si certains étudiants ont de la difficulté parce qu'ils « *ont moins leur manière d'apprendre* », il leur suffit parfois « *de comprendre comment ils sont capables d'apprendre* » pour s'améliorer.

¹ Cette codification fait référence aux entrevues. La première lettre désigne l'enseignant cité (A ou B); le chiffre qui vient ensuite (1, 2, 3 ou 4) désigne le numéro de l'entrevue; les chiffres qui suivent correspondent à la numérotation des lignes de l'entrevue d'où provient l'extrait. Les tirets dans certains extraits indiquent un échange avec le chercheur.

² Cette codification fait référence au questionnaire auquel les enseignants ont répondu avant les entrevues. Le code AQ signifie que l'extrait provient du questionnaire (Q) de l'enseignant A (A); le code B3 indique que l'extrait provient de la réponse donnée à la 3^e question (3) de la section B (B) du questionnaire.

Pour l'essentiel, les conceptions de A sur l'apprentissage sont les suivantes :

- Les objectifs d'apprentissage sont d'ordre pratique.
- Faire et appliquer favorisent un apprentissage plus durable que seulement lire ou écouter.
- L'erreur permet d'apprendre.
- Tous n'ont pas le même rythme d'apprentissage ni n'apprennent de la même façon.
- On peut améliorer sa manière d'apprendre en se connaissant mieux.

2. SUR L'ENSEIGNEMENT

A définit enseigner comme l'action qui vise à « *diriger l'étudiant vers l'apprentissage, en lui donnant les outils pour le faire et en le stimulant dans l'atteinte de cet apprentissage* » (AQ, B4). Dans cette optique de « diriger vers », il conçoit son rôle d'enseignant comme celui d'un guide, aussi bien pour soutenir l'apprentissage des étudiants que leur manière d'apprendre.

J'ai utilisé le mot « guide » parce que je me considère pas comme un remplisseur de cruches. Dans le sens que j'ai pas l'impression qu'il y a rien dans la cruche. Au début... il y a pas une éponge, mettons (A1, 46-48).

En choisissant le rôle de guide, A adopte une position qui place les étudiants dans un rôle très actif : « diriger vers » est moins « être directif » que mettre en mouvement et « donner une direction », dans un chemin qui sollicite les ressources de chacun. Ainsi, en accord avec sa conception de l'apprentissage, il conçoit un cheminement pédagogique dans lequel l'application, l'essai-erreur et la rétroaction formative occupent une grande place. Poussant plus loin cette logique, A croit qu'il est important de solliciter l'engagement des étudiants en les plaçant devant des défis.

...des fois je leur fais appliquer directement juste pour voir s'ils peuvent comprendre par eux-mêmes, au lieu de leur dire : ça c'est le chemin à suivre, reproduisez le chemin, là. J'aime mieux qu'ils essaient de le bâtir eux autres mêmes le chemin (A2, 117-120).

D'autre part, le deuxième versant de son rôle de guide consiste à donner aux étudiants les outils pour apprendre.

En même temps, la notion de guide c'est un peu... en leur donnant justement la manière de marcher dans ce chemin-là (A1, 54-55).

Il considère qu'il peut aider les étudiants en difficulté à trouver leur manière d'apprendre, c'est-à-dire les aider à comprendre comment ils travailleraient mieux, par exemple en analysant avec eux leur horaire ou leur préparation pour l'examen. Ce rôle est lié à l'objectif plus personnel qu'il poursuit comme enseignant, à savoir de rendre autonomes ses étudiants en prévision du milieu universitaire.

Pour l'essentiel, les conceptions de A sur l'enseignement sont les suivantes :

- Enseigner, c'est guider l'apprentissage en sollicitant les ressources et l'engagement des étudiants.
- Enseigner, c'est guider l'étudiant sur sa manière d'apprendre pour développer l'autonomie.

3. SUR L'ÉVALUATION

A définit l'action d'évaluer de la façon suivante :

En général, évaluer pour moi se fait en trois étapes : je mets l'étudiant devant un problème, celui-ci règle le problème et je vérifie s'il a résolu le problème complètement ou partiellement, selon des critères de base préétablis (AQ, C1).

Si ses évaluations s'appuient toutes sur ce processus, elles poursuivent cependant deux fonctions distinctes, l'une formative (en cours d'apprentissage), l'autre sommative (à la fin d'une étape d'apprentissage).

En cours d'apprentissage, [évaluer,] c'est une action me permettant de juger de l'évolution de l'apprentissage chez mes étudiants. À la fin d'une étape d'apprentissage, évaluer me permet de dire à l'étudiant s'il est capable d'utiliser ses connaissances ou non (AQ, C1).

En classe, A conçoit son évaluation sommative comme un examen écrit proposant une série de problèmes à résoudre. Essentiellement, il considère que quand il évalue ses étudiants de façon sommative, il veut « *...voir comment ils sont capables de résoudre un problème* » (A2, 250-251). Il croit donc que l'important, dans de tels examens, est d'avoir une bonne dose de pratique derrière soi. C'est une des raisons pour lesquelles il intègre l'évaluation formative à son enseignement.

A conçoit l'évaluation formative sous des formes variées : exercices avec auto-correction, exercices au fur et à mesure du cours avec correction immédiate, périodes de correction d'exercices en dehors des heures de cours, examen-type avant le premier examen. De quelque forme qu'elle soit, l'évaluation formative occupe une position centrale dans sa planification, tant pour soutenir l'apprentissage des étudiants que leur préparation à un éventuel examen. A croit qu'avec l'évaluation formative, il offre à ses étudiants une pratique, un entraînement, une routine. Comme il l'explique, le fait d'appliquer quelque chose va le leur faire comprendre et leur permettre d'acquérir une aisance en résolution de problèmes, voire une aisance à effectuer un transfert d'un problème à l'autre.

Moi, mes cours, c'est pas du par cœur. Tu peux pas t'en tirer en faisant une photographie de ton livre. Pour pouvoir utiliser tes apprentissages dans plusieurs situations, il faut que tu aies compris. Le formatif va t'aider à comprendre pour pouvoir réappliquer dans n'importe quelle situation (A1, 326-330).

Par l'occasion, dit-il encore, l'évaluation formative permet aux étudiants de mieux cerner leurs erreurs et leur donne des indications sur ce qu'ils ne comprennent pas. C'est aussi, pour lui, un moyen d'évaluer jusqu'où ses élèves sont rendus et, si nécessaire, d'ajuster son enseignement.

A considère aussi que faire de l'évaluation formative, en particulier un examen-type suivi d'une correction en classe, aide ses étudiants à se préparer pour l'évaluation sommative. Elle aide, dit-il, à enlever du stress, à donner confiance, à annoncer la forme que prennent ses évaluations, mais surtout à clarifier ses attentes. Loin de vouloir rester flou pour que l'élève « *se plante à un examen* », il veut être clair, dans l'optique non d'abaisser les exigences mais d'aider l'élève à se préparer sur l'essentiel.

Quand tu demandes une performance à quelqu'un, il faut qu'il sache sur quoi il va avoir à performer pour se préparer comme il faut. Je pense que le formatif, comme je te disais, ça fait ressortir ça, ça aide à prévoir, à mieux se préparer (A3, 397-400).

Pour l'essentiel, les conceptions de A sur l'évaluation sont les suivantes :

- L'évaluation remplit deux fonctions : l'une sommative, l'autre formative.
- L'évaluation formative permet d'apprendre et de se préparer à l'évaluation sommative.
- L'évaluation formative soutient l'apprentissage par l'application et par les ajustements aux erreurs rencontrées.
- L'évaluation formative permet de communiquer clairement les attentes de l'évaluation sommative.

4. SUR LES BUTS POURSUIVIS PAR L'ÉCOLE

A considère que l'école, avant de poursuivre des buts d'évaluation ou de performance, poursuit d'abord des buts d'apprentissage. C'est la conception qu'il valorise quand il dit : « *...l'important c'est justement pas d'avoir une grosse note mais c'est d'avoir compris ce que tu fais. (...) Comprends-le pour pouvoir comprendre quelque chose plus tard et non pour avoir à l'écrire dans ton examen* » (A1, 201-206). Cette conception prend un sens particulier dans le programme de sciences de la nature au collégial, dont il sait comment, à la suite du rapport Parent, les visées curriculaires ont été originellement pensées : un programme pour permettre l'accès du plus grand nombre à une formation scientifique générale.

...à la limite le programme de sciences pures, c'était là pour donner une formation scientifique générale, pas pour démarquer du monde. Ça fait que... Moi, donner une formation scientifique générale, ça suppose que tout le monde comprenne, que tout le monde à la fin ait compris mon cours. Donc, s'ils ont tous bien compris, normalement, leurs examens devraient tous être 100% (riant) (A3, 328-332).

Pour A, en somme, le programme de sciences de la nature ne vise pas à sélectionner une élite (poursuivre des buts d'évaluation, de performance) mais à favoriser la formation du plus grand nombre (poursuivre des buts d'apprentissage).

Pour l'essentiel, les conceptions de A sur les buts de l'école sont les suivantes :

- L'école poursuit des buts d'apprentissage.
- Il faut apprendre pour soi et pour plus tard et non pas seulement pour l'examen.
- L'école doit permettre l'apprentissage chez tous les étudiants.

4.1.2 LES ATTENTES DU MILIEU PERÇUES PAR L'ENSEIGNANT A

L'analyse des propos de A montre que les attentes du milieu qu'il perçoit le plus intensément proviennent en très grande partie des étudiants. Ce sont elles qui sont décrites ici. Dans une moindre mesure, A évoque les attentes institutionnelles (celles du cégep où il enseigne) et celles de ses collègues immédiats, mais ces attentes ne seront pas identifiées ici. Elles deviendront plus présentes quand il sera question des pratiques de A et seront identifiées lors de l'interprétation des résultats.

1. PERCEPTION GÉNÉRALE DES ÉTUDIANTS DE SCIENCES

Invité à caractériser les étudiants de première année de sciences de la nature, A décrit d'abord leur motivation comme étant celle d'étudiants aux attentes très ambitieuses en termes de réussite scolaire, « *...mais aussi*

plus enclins à sortir des sentiers battus (curiosité accrue) » (AQ, D1). Sur leur motivation, encore, il constate que « certains ont cependant des buts futurs mal définis en comparaison avec les étudiants du secteur technique » (AQ, D1). Au plan cognitif, il les dit « très habiles en résolution de problèmes » (AQ, D1).

Ces deux aspects (motivation et habiletés cognitives) sont aussi ceux qu'il utilise pour distinguer le groupe régulier du groupe enrichi. Il perçoit qu'une bonne fraction des étudiants du groupe régulier a moins d'intérêt et qu'en conséquence « *on doit accentuer la motivation pour ne pas les perdre* » (AQ, D2). Dans ce groupe, observe-t-il d'autre part, les étudiants «*ont plus de difficulté à ... enchaîner les apprentissages, utiliser quelque chose qu'ils viennent de voir à une autre sauce. Ça... il faut que tu ailles plus lentement là-dessus*» (A1, 228-230).

En résumé, A perçoit les caractéristiques suivantes chez les étudiants de sciences :

- Ces étudiants ont des attentes ambitieuses en termes de réussite scolaire, mais ils démontrent aussi une grande curiosité.
- Ils ont de grandes habiletés en résolution de problèmes.
- La présence de difficultés de motivation et d'apprentissage chez une bonne part des étudiants du groupe régulier nécessite une attention particulière.

2. ATTENTES DES ÉTUDIANTS À AMÉLIORER LEUR MANIÈRE D'APPRENDRE

Selon la conception qu'il a de son rôle, A trouve important de guider ses étudiants dans l'amélioration de leurs techniques d'étude, de leur gestion du temps, de leur gestion du stress à l'examen, etc. Dans la mesure où il leur offre son aide mais les laisse venir à lui, il observe qu'un tel besoin d'amélioration ne semble pas ressenti chez ses étudiants de sciences, surtout chez les étudiants du groupe enrichi.

Les étudiants en sciences de la nature ont l'air à avoir une espèce de confiance incroyable en leurs moyens. Surtout les forts. Tu sais, il y en a beaucoup qui étudient beaucoup. Donc ils ont déjà trouvé leur voie, ça fait qu'ils ont pas nécessairement besoin de ce chemin-là. (...)

– Besoin de ?

– De parfaire leur manière d'étudier. Si tu étudies déjà bien, pourquoi changer? C'est dans cette limite-là que le besoin se fait pas sentir (A1, 135-143).

(Parlant des élèves d'[un autre cégep], semblables à ceux du groupe régulier.) T'as ben plus de fun à aider ce genre d'élèves-là que ceux des groupes [enrichis]. Dans le groupe [enrichi], ils sont tellement sur leurs acquis (Notes de terrain, 29-05-01).

En résumé, A perçoit que les étudiants de sciences, surtout dans le groupe enrichi, ressentent peu le besoin d'améliorer leurs stratégies d'apprentissage.

3. ATTENTES DES ÉTUDIANTS FACE À L'ÉCOLE

Aux yeux de A, les attitudes de ses étudiants traduisent deux types d'attentes. Certains d'entre eux lui paraissent poursuivre des buts d'apprentissage et manifester un esprit de découverte. Mais de façon générale, et c'est pour lui le trait caractéristique des étudiants de sciences de la nature, ils ont des attentes ambitieuses, c'est-à-dire qu'ils semblent très centrés sur la poursuite de bons résultats scolaires et sur l'évaluation.

Pour en revenir à l'ambition, c'est juste plate qu'ils essaient pas de comprendre pour eux. (...) Comprends-le pour pouvoir comprendre quelque chose plus tard et non pour avoir à l'écrire dans ton examen. Ça je trouve qu'ils ont ce petit défaut-là. En général. C'est pas tout le monde. Il y en a qui sont super intéressés puis c'est eux qui vont poser plus de questions. Des fois ça sort du cadre. (...) Mais ça ça me motive. En tant que professeur, c'est sûr que ça me motive une question qui... est basée sur la compréhension du principe. Alors qu'une question plus personnelle : ça va tu être aussi dur que ça [à l'examen]...? Ça j'ai de la misère (A1, 204-211).

Quand tout au long des entrevues il parle de ses étudiants, A parle beaucoup, et surtout, de leurs attitudes et attentes liées à la performance.

Selon ce qu'il perçoit, leur recherche de bons résultats scolaires est liée aux attentes universitaires dans les programmes contingentés où ils ambitionnent d'étudier. Cette situation les amène à concevoir le niveau collégial comme un lieu de tri et à adopter des comportements d'étude qui assurent la performance. En conséquence, leur attention est fixée sur l'évaluation à venir plutôt que sur l'apprentissage.

... pour eux, le niveau collégial, ben c'est une maison de tri. Puis selon leurs ambitions, il faut qu'ils rencontrent certains standards pour aller dans un programme futur, puis ça c'est leur but dans la vie, là. Je veux être médecin. Je veux être pharmacien. Mais... cette ambition-là... conditionne automatiquement leur manière d'étudier. (...) En tout cas en général, là, au lieu d'aller chercher un apprentissage, ils vont aller chercher la manière d'obtenir la plus haute note possible. Ça, c'est un peu tannant, tu sais. Au lieu d'avoir une question : « Pourquoi ça se passe comme ça? », la question ça va être : « Comment tu vas demander ça à l'examen? » Ça, j'avoue que j'ai eu de la misère au début (A1, 186-199).

Cette logique de performance s'exprime dans une attitude utilitaire où le détour de la compréhension n'est pas toujours perçu comme nécessaire ou désirable. C'est ce que A observe quand, placés devant un effort conceptuel particulier, ses étudiants négocient une solution de raccourci. Il les cite :

« À quoi ça sert, la mécanique quantique, pourquoi on y va pas seulement avec un petit peu de par cœur, le nombre d'électrons de valence de chaque ion, puis ça finit là? » Ça, ça me bloque un peu. Parce que... dans ma tête à moi c'est important d'avoir cette base-là pour pouvoir comprendre le côté pratique. (...)

—Est-ce que je te comprends bien si je dis qu'ils sont utilitaristes dans le sens où c'est des étudiants qui souhaitent réussir et performer et cette étape-là de comprendre leur apparaît pas...

—Exact.

—...comme...

—Comme nécessaire (A1, 247-265).

A considère, en somme, que les attentes universitaires, en valorisant les résultats scolaires et le classement, placent certains étudiants dans un contexte de performance tel qu'ils fonctionnent moins bien, se préoccupant

plus de leur note à court terme que de comprendre pour le moyen et le long terme, faisant passer la performance à l'évaluation avant l'apprentissage.

Il y a des étudiants là-dedans, s'ils avaient pas à être classés pour aller à l'université, s'ils pouvaient juste être dans une classe, dire j'apprends quelque chose pour pouvoir aller dans mon futur métier, (...) je suis certain qu'ils fonctionneraient beaucoup mieux que dans cet espèce de système qui les oblige à se démarquer des autres par des notes sur un examen. (...) C'est que ça change beaucoup l'attitude d'un étudiant, s'il veut se faire une note au lieu de vouloir comprendre. Si sa motivation c'est vouloir une note au lieu de vouloir comprendre, ça le dirige pas vers le même style d'étude (A1, 272-281).

Comme le perçoit A, la logique de performance chez ses étudiants s'exprime non seulement par l'attente à obtenir la plus haute note possible, mais en même temps par l'attente à se démarquer. Pour eux, la poursuite des meilleurs résultats dans leur groupe s'accompagne d'une attente à ce que la moyenne ne soit pas trop élevée³.

Tu sais les groupes [enrichis], il y en a mettons la moitié là-dedans qu'il faut qu'ils se fassent une cote R forte. Si la moyenne est de 90, ils sont « fourrés », eux autres, parce qu'ils auront pas une grosse cote R. Le groupe sera pas assez divisé pour qu'ils puissent avoir un gros indice en comparaison avec les autres (A2, 237-241).

Devant une telle situation, les étudiants les plus ambitieux attendent de l'évaluation qu'elle opère une distribution à leur avantage, attente inévitablement dirigée vers les pratiques de l'évaluateur. Quand on lui demande quelles attentes ont ses étudiants devant son premier examen, A répond :

Ils s'attendent à ce que j'évalue ce qu'ils ont vu. (rire) J'imagine. (...) Ils s'attendent de pouvoir répondre aux questions, de comprendre les questions puis... Il y en a peut-être, je te dirais peut-être plus pour le groupe [enrichi], mais il y en a peut-être qui s'attendent à ce que... le calibre de l'examen fasse que c'est pas tout le monde qui va avoir 100, puis c'est pas tout le monde qui va avoir 60 non plus (A2, 220-245).

³ Bien qu'ils n'en saisissent pas toutes les subtilités de calcul, les étudiants savent que la cote R, qui sert de méthode de classement dans le processus d'admission aux programmes contingentés, repose en grande partie sur la position d'un individu dans un groupe. Ils en concluent, d'une manière plutôt approximative, qu'il faille obtenir les plus hautes notes possibles tout en s'éloignant le plus possible de la moyenne. Plusieurs enseignants aussi, par ailleurs.

Cette affirmation de A dépasse la seule perception : il a fait l'expérience, lors de sa première année d'enseignement, d'une demande à ce que ses pratiques d'évaluateur discriminent les étudiants dans le groupe.

J'ai... J'ai eu de ce type de commentaires-là, l'année passée. Comme de quoi... les examens avaient pas été... J'ai eu des moyennes de 82-83, puis ils disaient : « Cout'donc, ça pas d'allure, dans notre groupe, tout le monde est fort. » Tu sais, j'avais leur dire : « Ben... tant mieux. (rire) Vous comprenez tout! » (A3, 286-289).

Ça m'avait surpris parce que moi, je trouvais que c'était normal. (...)
 – Était-ce des étudiants de collège I qui t'avaient fait ce commentaire, l'an passé?
 – Oui. Ah ils étaient vraiment forts. Ils sont en collège II cette année (A4, 234-242).

Quels étudiants, suivant sa perception, répondent à une ambition personnelle telle qu'ils font passer leurs résultats scolaires avant l'apprentissage? Aux dires de A, ils proviennent surtout du groupe enrichi. S'agit-il des plus forts parmi eux?

Pas nécessairement. [Il en parle en fonction de la déception manifestée par certains, certaines, déception qui s'observe souvent parmi les étudiants plutôt moyens, quand ils constatent qu'ils ne pourront pas se démarquer parmi les plus forts] (A4, 47-73).

Comme il l'explique encore, certains étudiants doués arrivent à concilier leurs buts de performance avec des buts d'apprentissages.

...il y en a, parmi ceux qui veulent aller en santé, qui sont conscients de leurs capacités, puis qui sont là pour apprendre aussi. Il y en a, parmi eux, qui savent déjà qu'ils vont avoir des grosses notes. Ça fait qu'ils sont là pour apprendre. [Mais] C'est dur à juger [déterminer la proportion] sur un groupe de 40 (A1, 295-298).

Pour avoir enseigné la chimie organique aux étudiants de collège II, A perçoit aussi que cette course à la performance est plus fortement vécue lors des premières sessions d'étude au collégial.

En Chimie organique II, ce qui est le fun, c'est que c'est la dernière session, le classement est fait, ça fait que là ils sont plutôt là pour se préparer à la prochaine étape. (...) Ça fait que là ils sont là pour, tu sais (les imitant) : « Ah! c'est de même ça marche, ah! » C'est sûr qu'ils performaient au bout parce qu'en plus ils comprenaient tout ce qu'ils faisaient. Le classement est fait, le classement pour entrer à l'université, c'est sessions 1, 2, 3. La session 4, là, c'est une autre histoire. (...) Tandis que là, c'est la première année, c'est sûr qu'il faut que tu pètes des scores. Ça enlève un peu le... le but premier de l'école. Il faut toujours bien apprendre quelque chose, pas de... (A1, 302-310).

Par ailleurs, la préoccupation de la réussite à l'évaluation n'épargnerait pas non plus les étudiants du groupe régulier. Selon A, la réussite dans ce groupe prendrait un tour particulier : on n'y espérerait pas d'obtenir les meilleurs résultats, mais d'au moins réussir l'évaluation. Ce qui ne la rendrait pas moins importante à leurs yeux.

En fait, réussir pour des résultats dans les groupes [enrichis]. Puis réussir leur cours, tout court [dans le groupe régulier]... Ben, je le sais pas encore, je veux pas m'avancer trop vite... Mais ma première lecture, 3-4 ont déjà coulé le cours, ils ont besoin de ce préalable-là, il faut qu'ils passent le cours pour aller à l'étape suivante. Donc ça aussi c'est un autre... c'est pas du classement, mais c'est quand même une préoccupation : il faut que je le passe l'examen (A1, 285-290).

En somme, les attentes que perçoit A chez ses étudiants se résument ainsi :

- Si certains étudiants poursuivent des buts d'apprentissage, généralement, les étudiants de sciences poursuivent des buts de performance à l'évaluation.
- Les attentes à obtenir des résultats élevés font passer l'évaluation avant l'apprentissage, de sorte que pour les étudiants centrés sur la performance, les détours de la compréhension n'apparaissent pas comme nécessaires.
- Des étudiants, surtout dans le groupe enrichi, s'attendent à être classés par l'évaluation, donc à être évalués en conséquence, attente dirigée vers les pratiques de l'évaluateur.
- Les attentes à obtenir de hautes notes et à se démarquer s'observent surtout dans les groupes enrichis et sont surtout visibles en collège I.
- Les attentes liées à l'évaluation semblent aussi très importantes dans le groupe régulier, où les étudiants recherchent surtout d'obtenir la note de passage.

4.1.3 LES PRATIQUES ET ATTITUDES ENTOURANT L'ENSEIGNANT A

1. PRATIQUES ET ATTITUDES LIÉES À L'ENSEIGNEMENT

Les pratiques de A, dans une culture scolaire réputée élitiste, se caractérisent par la prédominance de ses stratégies d'évaluation formative, qu'elles soient diagnostiques, informelles ou instrumentées. De telles pratiques, conformément aux buts qu'il estime devoir être ceux de l'école, visent à favoriser l'apprentissage chez tous ses étudiants. Pour guider le développement d'habiletés en résolution de problèmes, A fait sans relâche appel à la pratique, à l'initiative et à l'essai-erreur, qu'il accompagne et encadre par des rétroactions et des explications répétées.

L'évaluation diagnostique et les évaluations formatives informelles

Dès le début de la session, A propose une série d'exercices à ses étudiants en guise d'évaluation diagnostique. Moyennant des correctifs, il fait en sorte que tous entreprennent le cours avec les bases nécessaires. Un de ses étudiants souligne cette préoccupation envers le cheminement de chacun :

Ce que j'ai trouvé bon, c'est qu'il a pris le temps de regarder ce qu'on savait au départ. Ce qu'on savait, ce qu'on savait pas. Et de mettre à jour nos connaissances (EA1, 9).⁴

Par la suite et d'une semaine à l'autre, A prend la mesure de ses étudiants de façon moins formelle, mais fréquente, notamment en posant des questions qui le tiennent informé des difficultés éventuelles. Cette aide attentive aux difficultés d'apprentissage, les étudiants rencontrés la relèvent unanimement :

Je trouve qu'il est à l'écoute de nous quand on ne comprend pas (EA2, 16).

⁴ Cette codification fait référence aux entrevues avec les étudiants. La première lettre désigne le groupe de provenance (E pour le groupe enrichi, R pour le groupe régulier); la 2^e lettre désigne l'enseignant (A ou B) qui enseigne au groupe cité; le chiffre qui suit (1, 2, 3 ou 4) désigne le numéro de l'entrevue; le dernier chiffre désigne la page de la transcription manuscrite d'où provient la citation. La présence de tirets indique un échange entre plusieurs étudiants.

Je suis allée le voir, j'avais une question. Je lui ai posé trois fois la même question, je la comprenais pas. Il m'a répondu les trois fois sans me faire sentir que j'étais épaisse (RA2, 18).

... il est prêt à se baisser à celui qui a le plus de misère dans la classe.
 – Comme les meilleurs. Il va aider les meilleurs aussi.
 – Il va aider le monde qui vont le voir, puis qui veulent apprendre (EA4, 9).

Il se rappelle de ce qu'on lui a demandé. Il vient nous rechercher pour savoir si on a compris. Je suis sûre qu'il tient vraiment à cœur notre réussite. Il est pas là pour nous pocher (RA2, 9).

A planifie aussi des évaluations formatives informelles qui consistent en des périodes d'exercices et d'échanges. Elles prennent des formes variées : exercices avec autocorrection, périodes de correction d'exercices offertes aux élèves en difficulté en dehors des heures de cours, questions ouvertes pendant un exposé interactif, etc. Toutes ces activités ont en commun qu'elles veulent amener les étudiants à réinvestir ce qui est enseigné pour voir de quoi chacun est capable et s'il a compris. Pendant les cours, où elles semblent prédominer et être au cœur des interactions entre A et ses étudiants, elles consistent en des exercices fréquents, qui alternent avec les brefs exposés de l'enseignant.

Du formatif, j'en fais... j'en fais du informel, si on veut, par le gré des cours, parce que... chaque fois que je donne un petit bout de matière, j'ai tout le temps un exercice d'accroché après dans mes notes de cours que j'ai bâties pour ce cours-là. J'exprime un principe, on l'applique... une première fois, ou des fois je leur fais appliquer directement juste pour voir s'ils peuvent comprendre par eux-mêmes... (...) S'ils se plantent la première fois, anyway, je leur dis c'est quoi le chemin. Mais au moins ils voient ce qu'ils peuvent faire comme erreur. Ça fait que ça, à la limite, c'est du formatif, mais informel (A2, 114-122).

Ces activités interactives ont de formatif qu'elles donnent toujours lieu à une vérification et aux correctifs nécessaires. Les étudiants parlent beaucoup de l'accompagnement attentif de A, de ses explications intarissables et de sa disponibilité.

...avec lui, t'as un bout de matière, puis il vérifie si tu as compris. Un autre bout, il vérifie. (...) Il suit l'ordre logique : tu apprends quelque chose, tu le comprends, tu apprends quelque chose d'autre, tu le comprends aussi. Puis à la fin t'as tout compris.

– T'apprends, t'appliques puis à la fin tu reviens. T'apprends, il y a un problème, il revient puis si on a mal saisi, il fait un deuxième problème et réexplique. Si on a toujours pas compris : « Woah! Il y a un problème, puis on va le régler » (EA3, 24).

Ce matin, il a demandé quels exercices on ne comprenait pas et il les a faits avec nous au tableau (RA2, 7).

Chaque fois qu'il nous fait faire des exercices, il revient : « Y a-t-il eu des problèmes? Tout est-il clair? » (EA2, 4).

Il nous dit : « Si vous avez des problèmes, je suis là de telle heure à telle heure à mon bureau » (RA2, 7).

Dans cette approche formative interactive, les étudiants ont une place centrale et très active. A sollicite beaucoup leur initiative et leur participation, dans la pratique comme dans les échanges qu'il engage avec eux.

...des fois je leur fais appliquer directement juste pour voir s'ils peuvent comprendre par eux-mêmes, au lieu de leur dire : ça c'est le chemin à suivre, reproduisez le chemin, là. J'aime mieux qu'ils essaient de le bâtir eux autres mêmes le chemin (A2, 117-120).

Il pose beaucoup de questions : « D'après toi? » Tu le sais pas, mais c'est de même que tu l'apprends. Toi, tu penses que non, mais c'est oui. Ah! Ben tu vas être porté à le retenir (RA1,4).

Ce que je trouve bon, c'est qu'il explique un concept, il dit : « Il y a un problème, faites-le. » (...) Il nous laisse faire le problème avant d'expliquer comment le faire (EA1,10).

Il se servira pas du problème pour donner sa théorie. Il va t'expliquer comment le faire, il va te le laisser faire pour voir si tu as compris puis après il va t'expliquer ce que tu aurais dû faire (EA1, 10).

Les interventions formatives informelles et interactives de A étant au cœur de son enseignement, la participation des étudiants y prend une grande importance. En début de session, A observe un engagement très mitigé, voire de l'inertie, chez ce qu'il estime être la moitié des étudiants du groupe

régulier. Si en entrevue il verbalise son contentement envers la moitié du groupe qui participe et sollicite ses explications, en contrepartie, il exprime à plusieurs reprises sa frustration à l'égard de la passivité des autres étudiants.

Ça, j'ai de la misère ... à ne pas être frustré de ça. Qu'un étudiant essaye pas. Au moins essayer, tu sais? Étant donné que ma pédagogie est basée là-dessus, le fait d'appliquer immédiatement une notion... (...) Au moins un première idée du phénomène... pour travailler après (A1, 151-155).

Tu sais euh... ça, ça m'énerve, quelqu'un qui vient me dire : « Excuse, j'comprends pas. » Qu'est-ce que tu comprends pas? « Ben je le sais pas, j'ai pas commencé. » Ça, je leur dis : essaye-le, puis revient me voir. (rires) Essaye de faire de quoi (A2, 190-193).

Du côté du groupe enrichi, il relève aussi des écarts dans les attitudes, mais dans des proportions différentes.

Il y en a une couple qui ont l'air un peu ... touristes. Mais c'est assez maigre comme minorité. Dans le groupe [enrichi], j'en ai trois, quatre, là, je suis certain qu'ils vont performer, là, mais pendant les cours ils sont pas là. Euh... disons que j'ai une grosse majorité de monde qui sont super à l'affût, puis que c'est pas tout le temps le même monde qui pose des questions. (...) Mais dans l'ensemble, quand je leur fais faire un problème, s'il y en a qui comprennent pas, ils vont me le dire. Ils vont poser la question : « Pourquoi tu as fait ça de telle, telle manière? » Ils ont pas peur de la poser, la question. Ça c'est le fun, l'interaction s'est bien bâtie (A2, 140-152).

Plus tard dans la session, les comportements qu'observe A sont tout autres. Le groupe régulier, auquel il a parlé sans brusquerie, manifeste un engagement plus dynamique, tandis que le groupe enrichi ne répond pas toujours aux interactions et aux expérimentations qu'il leur propose.

Je te le dis, je suis capable de faire des essais avec eux autres [le groupe régulier]... plus le fun qu'avec le groupe [enrichi]. Parce que le groupe [enrichi], c'est des placoteux... on dirait que là ils se sont établis, ils ont pris le contrôle de leur groupe. C'est un peu dur. La dynamique de groupe... est variable. Un cours, tout le monde va bien participer, l'autre cours après, on dirait que tout le monde a pas le goût, tout le monde placote puis ils perdent leur temps... Dans l'optique où est-ce que j'avance, où est-ce que je fais un petit bout d'explication, puis après ça c'est de l'expérimentation, tu sais, il faut que tu l'essayes, l'expérimentation, il faut pas que tu parles de la soirée de la veille avec ton voisin. Sinon, ça avance mal. Puis là j'ai un peu de misère avec le groupe [enrichi] (A3, 145-153).

Outre ces difficultés avec la participation de ses étudiants, A décrit comment une autre attitude, manifestement liée aux attentes à performer, entraîne chez lui une réaction d'agacement plutôt tranchante.

...tu sais, une question plate : « C'est tu à l'examen? », là, ça se répond oui ou non. Puis on passe à autre chose. Ça fait que... elle me nuit... pas vraiment. Dans le sens que je suis capable de « dealer » avec assez rapidement. Puis... euh... je sais que je les rassis assez rapidement aussi. C'est des questions qui... sans nécessairement me déranger dans mon organisation de classe, me tapent assez sur les nerfs, là. Elles sont développées tout le temps en situation de cours, où est-ce qu'on développe de quoi, il y a une question qui sort, puis que là, hors contexte : « Aïe, ça c'est tu à l'examen? » Ça me tape sur les nerfs, mais c'est des problèmes qui se règlent assez vite puis tu sais, tu peux revenir à la logique de base que tu veux avoir (A4, 91-100).

L'évaluation formative instrumentée

Avant le premier examen sommatif de la session, A propose ce qu'il appelle un examen-type, dont les visées sont pour lui de rendre claires ses attentes sommatives. Cette stratégie instrumentée et plus formelle, bien que fortement liée à la préparation des étudiants pour l'évaluation sommative, entre encore dans une logique de soutien à l'apprentissage. Les étudiants y découvrent la nature et la hauteur des exigences à venir, se familiarisent avec la formulation des questions, de sorte qu'ils puissent plutôt se centrer sur leurs difficultés d'apprentissage.

Ça nous a donné une bonne idée de ce qu'il va y avoir dans l'examen. On sait à quoi s'attendre : quel genre de questions, quelle matière est plus importante que les autres. C'est un bon résumé, en vrai. (...)

– Le formatif était bien fait. Il y avait un problème sur chaque bout de matière qu'on avait vu. Il y en avait pas huit, il y en avait un. (...) Si tu bloques, tu peux aller en refaire dans tous les exercices qu'il a donné avant. (...) Tu t'enlignes (EA2, 4).

L'étudiant qui qualifie le formatif de « *bien fait* » poursuit en disant ce qu'il trouve important d'un tel formatif. Il explique qu'en classe, placés devant une série d'exercices portant sur un cas précis, les étudiants font des applications répétées sans souvent se poser trop de questions. En formatif, par contre, devant des questions portant sur toute la matière confondue, les étudiants sont placés en situation de résolution de problèmes, c'est-à-dire qu'ils doivent se demander « *comment partir le problème* », quel cheminement suivre : « *Souvent quand t'arrives dans un test, le monde a de la misère : « C'est d'où je pars? »* » (EJA2, 6). C'est une exigence d'apprentissage, une attente, que A aime bien rendre claire pour certains étudiants. Ce qu'il appelle stratégiquement l'effet « réveil-matin ».

Juste ça, pour ceux qui ont pas tendance à essayer de comprendre pendant le cours, ben ça les fait cliquer que : crime, c'est pas tout pareil comme l'exemple que le prof a fait. (...) Donc, ça les réveille là-dessus, je pense. Le problème, il se fait pas juste dans ce sens-là, il se fait aussi dans ce sens-là, des fois il faut aller chercher d'autres informations avant de le faire. C'est là où je vois l'effet réveil-matin (A1, 342-347).

Pendant la session, A a planifié deux évaluations formatives, pour lesquelles il a chaque fois effectué une correction en classe et invité « *ceux qui étaient passé à côté à venir [l]e voir* » (A2, 16). Comment les étudiants se comportent-ils devant cette pratique?

Assez sérieux. Ils prennent ça à cœur. Je pense. [Il explique toutefois qu'une minorité ne prend pas cette évaluation au sérieux du fait qu'elle n'est pas notée] (A2, 64-66).

En résumé, les pratiques d'enseignement de A et les attitudes qu'elles rencontrent chez les étudiants sont les suivantes :

- En début de session, A fait une évaluation diagnostique qu'il utilise comme moyen pour aider l'apprentissage chez tous.
- En guise d'interventions formatives informelles, A soutient l'apprentissage de la résolution de problèmes par des exercices, occasion dont il profite pour vérifier la compréhension de chacun et donner des explications au besoin ; il favorise la participation et les initiatives chez ses étudiants pour qu'ils apprennent de leurs erreurs.
- Devant de telles pratiques, A observe chez certains étudiants de la passivité, de l'intérêt chez d'autres ; il rencontre aussi des attitudes liées au désir de performer.
- A propose un examen-type à ses étudiants pour rendre claires ses attentes sommatives et recentrer les étudiants sur l'apprentissage de la résolution de problèmes ; A perçoit qu'une telle pratique semble prise au sérieux par ses étudiants, bien qu'une minorité semble ne pas la prendre au sérieux parce qu'elle n'est pas notée.

2. PRATIQUES ET ATTITUDES LIÉES À L'ÉVALUATION SOMMATIVE

Pour la session, A planifie quatre évaluations sommatives. La troisième, contrairement aux deux premières qui durent deux heures, dure une heure : elle est ajoutée par A pour offrir aux étudiants une dernière occasion de faire le point avant l'épreuve terminale qui dure, elle, trois heures. C'est dire l'importance que A accorde, même en évaluation sommative, à la rétroaction et à la régulation des apprentissages, fonctions plus couramment associées à l'évaluation formative. Aux dires des étudiants, ces pratiques de A sont, en sciences de la nature au collégial, tout à fait en marge des pratiques observées chez les autres enseignants.

Malgré une évaluation formative qui communique déjà l'essentiel de ses attentes, A observe chez quelques étudiants du groupe témoin le besoin d'en savoir plus à l'approche d'un examen sommatif. Venus le voir

personnellement pour des explications supplémentaires, ils manifestent par l'occasion leur préoccupation pour l'examen.

Avant l'examen, c'est sûr, il y a peut-être... 5, 6 personnes, 1 gars et 5-6 filles, qui ont fait beaucoup d'exercices déjà et qui se sont rendu compte qu'il y avait certains problèmes qui marchaient pas. Eux autres sont venus me voir personnellement, puis ils m'ont expliqué : « Ah, cette partie-là je comprends pas trop, penses-tu que... penses-tu que c'est important? » (riant) Je leur dis : « Ben oui, c'est important. » (riant)
 – Qu'est-ce qui te fait dire : « Ben oui c'est important? » C'est important pour l'examen?
 – Ça dépend. Ça dépend comment ils vont poser la question. S'ils me disent : « C'est tu important pour l'examen? », je vais toujours leur dire oui même si des fois c'est pas important. Mais euh... à la limite tout est important. Si je leur montre, c'est parce que je trouve ça important (A2, 156-166).

Élaboration de l'examen

A élabore lui-même et seul ses évaluations⁵. Le premier examen sommatif, selon ses propres mots, il l'a « *bâti de toutes pièces* ». En pratique, explique-t-il document à l'appui, cela signifie que les questions vont dans le sens de ce qui a été fait en formatif, tant sur l'objet évalué que sur la formulation et le type de questions. Il vérifie un peu tous les thèmes abordés (ceux qui sont dans le plan de cours) sans entrer trop dans les détails. S'il estime que certaines questions sont plus difficiles que d'autres, car elles requièrent un cheminement de solution plus long, il fait toutefois en sorte que le calibre de l'examen soit le même pour ses deux groupes, se distinguant par là d'autres enseignants.

...tu sais le groupe... [régulier], dans les années passées, je sais que quand c'est [l'enseignant] C qui l'avait eu, il avait pas évalué de la même façon parce qu'il avait vraiment peur de les perdre. Moi, j'ai décidé que ça marchait pas de même. (...) Mais tu sais, ça prend quelqu'un qui l'essaye, là (A4, 276-279).

⁵ L'épreuve terminale est quant à elle souvent conçue en équipe d'enseignants puisque, selon la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (la P.I.E.A.), elle doit être la même pour tous les enseignants qui donnent un même cours à une même session, mais à des groupes différents.

Les étudiants des deux groupes, après avoir fait les examens de A, les trouvent cohérents avec ses pratiques d'enseignement, ne réservant aucune mauvaise surprise, évaluant des habiletés de résolution de problèmes et non le par cœur. Chaque fois qu'on leur demande si ces évaluations leur rendent justice, ils répondent unanimement oui. Leur appréciation reste la même jusqu'à la dernière entrevue, qui a lieu après l'épreuve terminale.

Il était bien fait parce qu'il y avait un problème sur chaque affaire vue. Il y avait pas de question comme qu'il faut que tu étudies en « crinké », pas de question théorique où il faut que tu donnes le nom de cette affaire-là écrite gros comme ça en bas d'une page. (...) Ça visait...

– Qu'est-ce qui est essentiel. (...)

– Les seules questions théoriques à la fin étaient des vrai ou faux. J'trouve qu'il a été correct parce qu'il a vraiment axé sur la pratique, parce que c'est ça qu'il avait dit. (...)

– (...) C'était vraiment de la compréhension. T'avais pas les données tout cuites dans une formule (EA2, 22-23).

Il y avait pas de pognes qu'on aurait jamais faites. Il vérifie ce que tu as compris. (...)

– Il ressemble à ses prétests. Ça tourne autour des grands thèmes. (...)

– C'est pas du par coeur qu'on apprend, il faut que tu raisonnes (RA3, 5-6).

Quand il élabore ses examens, A n'est pas sans prendre en compte ce dont sont capables ses étudiants. En entrevue, avec en main son premier examen, il peut préciser, question par question, quel type de difficultés il anticipe de leur part et combien d'entre eux vont se comporter de telle ou telle façon. S'il anticipe moins facilement les moyennes de ses groupes, il espère néanmoins que la situation va évoluer dans une certaine direction : une moyenne qu'il espère pas plus élevée que 80% pour le groupe enrichi, et plus haute que 70% pour le groupe régulier.

Ben... je le sais pas. Mettons, le groupe [enrichi], je m'attends à peu près à... 75, 80. Pas en bas de ça. Peut-être plus haut mais... j'espère quasiment pas. Si c'est plus haut que ça, ça veut dire que... qu'il était pas assez dur. Il aurait fallu que je le fasse plus dur. Pour le groupe [régulier], je m'attends à ... 65, 70. Je serais ben content que ça soit plus haut. Eux autres, j'aimerais ça que ça soit plus haut que ça. Je serais content (A2, 265-273).

La crainte d'une moyenne élevée dans le groupe enrichi, d'un examen qui ne serait donc pas assez dur, prend un tour plus sérieux après que les étudiants aient fait le premier examen. Quand A parle des commentaires qu'il reçoit à la sortie de l'examen par certains étudiants du groupe enrichi, commentaires qualifiant son examen de facile, il explique qu'il craint d'insatisfaire les attentes des étudiants à être classés. Cette situation l'affecte car, si son examen s'avérait trop facile, envisage-t-il, la moyenne du groupe ne permettrait pas aux plus forts de se distinguer.

Ben ça, j'avoue que j'ai eu peur, un peu, à la fin de l'examen (...). Parce qu'il y avait pas eu tant de monde que ça qui ont fini extrêmement tard, non plus. Là j'ai eu une couple de commentaires comme : « Pas long, ton examen; fais-en des faciles de même... » Tu sais, j'avais pas encore corrigé, j'avais même pas « tchecké » encore une réponse, mais j'avais eu des commentaires de certaines personnes qui m'avaient dit qu'elles l'avaient trouvé ben facile.

– T'as eu peur de ...?

– Ben là, j'ai eu peur, je me suis dit : « Crime, je vais péter le 85% de moyenne, ça aura pas de classe. » Mais finalement, ça pas... (soulagé) ça pas donné ça comme résultat final.

– Si t'évalues leur compréhension d'un problème, qu'est-ce qui a pas de classe dans le fait d'avoir une moyenne plus haut que 85?

– Bah... ben, pour eux autres, pour leur classement... Ça aurait pas été ben ben... ben ben l'fun pour les plus forts. J'pense que l'écart euh... En tout cas, pour la distinction des étudiants plus forts et plus faibles... (A3, 266-284).

A raconte qu'il a cette préoccupation pour le classement des étudiants depuis que certains d'entre eux lui ont exprimé de telles attentes l'année auparavant. Désormais, il tient compte de ces attentes quand il prépare un examen, bien que cette considération aille contre ses valeurs.

J'ai.. J'ai eu de ce type de commentaires-là, l'année passée. (...) Ils disaient : « C'est donc, ça pas d'allure, dans notre groupe, tout le monde est fort. » Tu sais, j'aurais voulu leur dire : « Ben... tant mieux. (rire) Vous comprenez tout! » (...) Là j'essaie toujours de mettre des examens qui ont... qui vont quand même apporter un... un élément de défi, pour que tout le monde soit satisfait à ce niveau-là.

– Si ce n'était que de toi, tant mieux, tu ferais des ex...

– Ben oui! Si tout le monde comprend, tant mieux, c'est ça le test.

– Mais tu sens quand même devoir considérer que ça doit être discriminant?

– Ah ouais, à la limite, là (comme à contrecœur), on n'a pas le choix. Mais des fois... en tout cas... Cet examen-là, après réflexion, après l'avoir fait passer, j'avais vraiment peur que ça fasse pas la *job*, là. Finalement, ça l'a fait plus que ce que je pensais. [À cet examen, en effet, la moyenne du groupe enrichi a été de 75%] (A3, 286-304).

Correction, rétroaction en classe et entretiens d'encadrement

Lors de la correction, A dit évaluer de la même façon dans ses deux groupes, utilisant chaque fois les mêmes critères. C'est pour lui, comme ailleurs dans ses pratiques, une question d'intégrité et de transparence.

Moi, j'essaie d'être intègre dans ce que je fais. De corriger mes examens égal pour tout le monde, d'avoir une pratique prévisible, d'être capable de justifier chaque point enlevé (peut-être pas sur leur feuille mais sur mon corrigé). En tant que tel, je change pas (A3, 378-381).

Quand il effectue sa correction, A reste attentif aux erreurs des étudiants. Occasionnellement, s'il voit qu'il y a vraiment une difficulté de groupe, il analyse le type d'erreurs que les étudiants ont faites pour y revenir en classe. Sinon, il choisit de rencontrer personnellement les étudiants qu'il juge éprouver une difficulté particulière. Dans tous les cas, il n'écrit pas de commentaires sur les copies d'étudiants, puisqu'il corrige l'examen en classe.

J'en fais un peu moins [de commentaires] étant donné que je recorrege l'examen en classe de manière assez globale. Je passe facilement ¾ d'heure, une heure à expliquer chacun des problèmes. Je trouve que c'est long, à la limite. (riant) Mais je note les problèmes manqués par plusieurs (pour lui-même) : « Oublie pas de parler de ça » (A3, 220-225).

Après chaque examen, ainsi, A consacre une période de cours à revoir l'examen avec eux. C'est pour lui l'occasion de commenter la performance du groupe et pour les étudiants de corriger leurs erreurs.

...j'ai repris l'examen avec eux autres la période suivant l'examen, là. Bon, on a regardé les différentes erreurs que chacun avait eues. Ben en fait, je refaisais les problèmes comme ils auraient dû être faits. Comme ça, ils ont pu voir quelles erreurs ils ont faites, (...) pour qu'on répète pas les mêmes erreurs, par exemple, puis qu'on évolue, qu'on stagne pas à un point parce qu'il y a certaines choses qui ont pas été comprises, à ce moment-là. L'examen, à la limite, il nous donne une idée là-dessus aussi (A3, 87-96).

Pour qu'ait lieu la correction en classe, A remet aux étudiants leur copie d'examen, moment que les étudiants rencontrés décrivent comme intense, animé par un fort esprit de comparaison.

Tout le monde est nerveux, comment j'ai eu?

– Comment t'as eu, comment t'as eu?

– Si t'as meilleur que l'autre, c'est « yes! ». Si t'as moins bon... (geste de dépit) (EA3, 10).

Quand j'ai été assise : « Pis? Pis? Pis? Comment t'as eu (RA3, 8)?

Par la suite, A procède à la correction de l'examen en classe. Les étudiants du groupe régulier s'entendent pour dire qu'ils l'ont appréciée et en ont tiré profit. C'est aussi ce que perçoit A pour l'ensemble de ce groupe : « ...ça suivait numéro par numéro » (A3, 229). L'histoire est cependant tout autre avec le groupe enrichi. A y qualifie le retour sur le premier examen de fiasco, relevant le désintérêt de plusieurs étudiants à apprendre de leurs erreurs contre un intérêt marqué à connaître la performance des uns et des autres.

Mais le cours de lundi ça été un fiasco.(...) Là j'expliquais l'examen puis il y avait pas d'attention. Puis ça avait même pas l'air d'être les personnes les plus fortes qui... C'était du monde mettons sur la moyenne qui [parlaient, sans écouter] bla bla... la moyenne c'est *cool*. Ça marche pas. Il y a plein d'étudiants qui ont besoin d'explications puis en plus, ils sont pas venus me voir personnellement. Ils ont besoin de ça pour comprendre pour pouvoir aller plus loin. Puis là, il y avait pas une ambiance extraordinaire. Personne n'a posé de question : « Pourquoi ça? Pourquoi je l'ai pas eu bon? » Moi j'aime ça savoir pourquoi j'ai fait une erreur. Là il y avait pas cette recherche-là. Il y avait plus une recherche... : « Aïe comment t'as eu toi? Comment t'as eu toi? » (A3, 191-201).

Bien qu'il revoie les examens avec ses groupes, A assure un encadrement supplémentaire sous forme d'entretien. Après la correction en classe, il offre aux étudiants de venir le rencontrer. Ces échanges portent parfois sur la performance : A prend le temps d'analyser avec l'étudiant ce qu'il a fait et s'il comprend bien comment le faire, s'il lit bien ce qui est demandé. Ces échanges portent aussi sur la manière d'apprendre, sur la façon de gérer son temps, son étude, son stress.

(Comme s'il parlait à un étudiant) Là t'as un problème, puis ce problème-là [il] faut le régler puis on va aller voir à la base ce qui marche pas. T'as eu le même cours que tout le monde, t'as eu le même livre, t'as eu les mêmes exercices à faire puis tu les as tous faits comme il faut. C'est quoi, es-tu stressé? Si tu es stressé, qu'est-ce que tu vas faire pour te détresser? Peut-être laisser tomber l'étude de dernière minute la veille de l'examen, étaler... (A1, 118-124).

En réponse à son invitation faite après le premier examen, A n'a eu aucune visite à son bureau.

Moi j'attends que ça se fasse spontanément, mais ça s'est pas fait. Je l'ai offert : « Les personnes qui ont eu une note décevante pour eux autres, j'aimerais ça que vous veniez me voir. » Finalement personne n'est venu... de plein chef, là. Ben là, ça va être plus à moi à aller chercher ces étudiants-là pour voir ce qui s'est passé (A3, 120-124).

Préparation à l'épreuve terminale et conception de l'épreuve terminale

Pour aider les étudiants à se préparer pour l'épreuve terminale, A fait un examen sommatif supplémentaire, histoire d'offrir une rétroaction sur la matière nouvelle de fin de session. Quant à l'épreuve terminale, A l'élabore seul en grande partie, mais pour respecter la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (P.I.E.A.), elle est le fruit d'une entente avec l'autre enseignante de chimie des solutions. Cette entente tourne autour du degré d'exigence des questions d'examen et des résultats anticipés.

Ah euh... [l'examen terminal] c'est collectif, mais c'est en grosse partie moi qui l'ai fait. (...) J'en ai parlé avec [l'enseignante] L, elle se demandait si on n'allait pas en perdre une couple. Après ça, après réflexion, elle a dit : « C'est important qu'il y ait un problème comme ça, ça amène plus d'intégration » (A4, 252-257).

En résumé, les pratiques d'évaluation de A et les attitudes qu'elles rencontrent chez les étudiants sont les suivantes :

- Malgré les évaluations formatives de A, les étudiants manifestent une préoccupation pour le premier examen par des questions comme : « Est-ce que c'est important pour l'examen? »
- A élabore des examens cohérents avec son enseignement ; ses exigences sont semblables pour les deux groupes ; néanmoins, A élabore ses examens en fonction des résultats et attentes anticipés, notamment les attentes des étudiants à être classés.
- A recherche une correction équitable.
- A offre toujours une rétroaction sur l'examen en classe, mais celle-ci reçoit une écoute très différente d'un groupe à l'autre : le groupe régulier semble écouter attentivement, le groupe enrichi ne semble avoir d'intérêt que pour les résultats des uns et des autres et peu d'écoute pour les explications de A.
- A propose sa disponibilité et son encadrement aux étudiants déçus de leurs résultats, mais personne n'est venu le rencontrer.

3. ATTITUDE DE A DEVANT LA PLACE DE L'ÉVALUATION SOMMATIVE

Dans un système où les étudiants s'attendent à être classés, l'évaluation sommative prend une importance que A ne lui accorderait pas. Dans le questionnaire préalable à la première entrevue, il écrit: « *Étant donné que le cégep sert d'outil de classement pour les universités, je dois malheureusement introduire une notion de classement à mes évaluations* » (AQ, B-7). S'il dit s'être adapté et répondre à de telles attentes, cette situation l'amène toutefois à jouer un rôle d'évaluateur (sélectionneur) qui est en dissonance avec le rôle de formateur qu'il conçoit comme étant d'abord le sien.

... je n'y donnerais pas autant d'importance [à l'évaluation sommative] si j'enseignais... dans un système où elle est moins importante. Là, elle est importante, là. Il faut que je classe du monde. Ça fait que... je me suis adapté à ça. À la limite, apprendre pour moi, là, on aurait pas besoin de tout le temps évaluer. (...) Tu sais, je pourrais laisser ça à d'autres. Un employeur pourrait évaluer. S'il veut engager du monde, c'est à lui à évaluer, c'est pas à moi à l'évaluer pour lui, dans un certain sens. Moi, je suis là pour... pour qu'il apprenne avec moi. Je suis le formateur. Mais là j'ai un rôle d'évaluateur parce que ça passe par là. (...) Je me sers de l'évaluation puis j'essaie de lui donner la place qu'elle mérite parce que... dans ce système-là, l'évaluation est importante. C'est pour ça que je te dis : je lui donne une place cruciale. Parce que... les étudiants s'attendent à être évalués, puis à avoir des notes à la fin, puis à être classés à quelque part puis à... à dire : " Aïe m'man, j'ai passé mon examen de chimie." (...) Il faut que je lui donne cette place-là parce que... ainsi va la vie du cégep, ça passe par l'évaluation (A2, 291-306).

La coexistence du rôle de formateur et du rôle de sélectionneur semble vécue par A comme un dilemme. Il explique que s'il arrive à être plus vivant et plus libre, c'est en fonctionnant dans son utopie : il se dit que ce n'est pas seulement l'évaluation qui gère l'enseignement, qu'il pourrait enseigner pour que ses étudiants apprennent, sans avoir à les évaluer.

Le fait de me dire que l'enseignement, utopiquement, ça pourrait être juste que les étudiants apprennent sans que j'aie à les évaluer, ben moi ça me permet de fonctionner... peut-être un peu mieux dans mes cours. D'être plus... plus vivant, que si je me basais juste sur le fait que : bon ben là, il faut que mes étudiants réussissent à l'évaluation, donc il faut que je leur donne toutes les bases nécessaires pour qu'ils arrivent à l'examen puis qu'ils soient forts. En me disant que c'est pas juste l'évaluation qui gère l'enseignement, ça me permet d'être... d'être plus libre dans mes affaires. C'est là-dessus que je dis : oui j'y donne une place cruciale parce que ça fait partie de la « game ». Mais j'aime ça quand même, fonctionner dans ma petite utopie où est-ce que l'enseignement ça peut être... ça peut être juste de l'enseignement. Sans évaluation. (riant) Je sais que ça va... ça va de pair, là. Mais peut-être que dans le fond qu'on... qu'on l'inventerait s'il n'y en avait pas, de l'évaluation. On se rendrait compte que... ça nous aide à avancer pareil. Mais là, elle est déjà là, ça fait que... Je peux pas te dire... (rires) quel rapport j'aurais avec si j'avais à l'inventer (A2, 312-325).

En résumé :

- A essaie de donner à l'évaluation la place qui est attendue d'elle en sciences de la nature, mais cette situation fait de A, qui se voit d'abord comme le formateur, un évaluateur-sélectionneur.
- A surmonte ce dilemme en voulant croire que ce n'est pas seulement l'évaluation qui gère l'enseignement.

4. AUTOAPPRÉCIATION, PAR A, DE SES PRATIQUES D'ÉVALUATION

Les performances des étudiants, au dernier examen, ont été l'occasion pour A de constater que ses stratégies pédagogiques et ses stratégies d'évaluation ne soutiennent pas nécessairement les objectifs d'apprentissage élevés qu'il poursuit. Cette prise de conscience est venue avec le constat que les étudiants ne savent pas toujours faire face à des problèmes présentés autrement, à l'examen synthèse, que dans les exercices formatifs.

Des fois, juste un petit calcul à faire dans un sens contraire, puis là ça défait les assises sur lesquelles ils étaient bien confortables. Puis c'est ça qui m'a fait me rendre compte que, autant je voulais les amener vers une compréhension, autant le chemin que j'ai pris n'était pas nécessairement le meilleur pour se rendre là (A4, 162-166).

Ce constat amène A à critiquer son dernier examen. Bien qu'il soit irréprochable au regard des attentes institutionnelles (la PIEA), il n'évalue pas nécessairement, selon lui, l'autonomie et les habiletés en résolution de problèmes qu'il souhaite développer chez ses étudiants.

Ça c'est un examen fait dans le sens... bon ben là on a fait des exercices de même, on a fait des formatifs comme ça, on a fait des examens de ce style-là puis on arrive à un examen final qui est... presque pareil. Ça respecte bien toutes les belles prophéties de la P.I.E.A., mais en même temps, ça n'évalue pas nécessairement la compétence de « analyser » ce qui se passe en chimie des solutions. Ça évalue plus le fait que, bon, t'as étudié, t'as été aux cours, t'as fait tous tes exercices puis t'es capable de répéter tout ce que tu as vu à date (A4, 119-125).

Quand il envisage de pouvoir modifier son approche et ses évaluations, A entrevoit d'abord la difficulté d'adopter un cheminement pédagogique différent (comme l'APP) sans pour autant modifier l'évaluation finale, qui selon la P.I.E.A. doit être une évaluation commune aux enseignants donnant un même cours. D'autre part, à l'idée d'élaborer une évaluation qui requière plus de compréhension, la difficulté qu'il appréhende est d'un autre ordre : les étudiants réussiraient-ils tous aussi bien?

Mais (...) dans l'optique où on change un petit peu l'évaluation pour en faire une évaluation qui demande plus de compréhension, est-ce que je vais tous les perdre, tu sais? Est-ce que c'a déjà été essayé, puis se sont-ils déjà rendu compte, les professeurs d'expérience, que s'ils font ça, ils se ramassent avec des taux d'échec incroyables (A4, 182-187)?

En résumé :

- L'enseignant A constate que ses pratiques ne soutiennent pas nécessairement les objectifs d'apprentissage qu'il poursuit.
- À l'idée de modifier ses pratiques, il voit des difficultés avec les contraintes institutionnelles et avec les étudiants.

4.2 L'ENSEIGNANT B

B, la cinquantaine avancée, est à sa 36^e année d'enseignement de la biologie au collégial. Il a aussi une charge de cours à l'université. Au collégial, il a connu les étudiants des techniques biologiques, des sciences humaines, mais il a surtout enseigné aux étudiants de sciences de la nature. Au moment où se déroulent les entrevues, il enseigne la biologie générale aux étudiants de collège II pour une deuxième session d'affilée, soit en dernière session (session d'hiver) du programme de sciences de la nature. À la fin de la session, il quittera l'enseignement pour prendre sa retraite d'un travail pour lequel, suivant ses paroles, «*l'intérêt est toujours présent*» (BQ, B-1).

En termes d'étude, il a terminé un baccalauréat spécialisé en biologie et physiologie. Autodidacte avéré, cet enseignant a développé par d'abondantes lectures une connaissance encyclopédique des sciences, qu'elles soient fondamentales ou humaines. Il dit être un lecteur assidu de la revue *Scientific american* et visionner de nombreux documentaires vidéo en biologie et en histoire.

Invité à décrire des enseignants qui l'ont marqué au cours de ses études, il évoque deux enseignants que la maîtrise de leur sujet, leurs «*mots d'esprit incroyables*», leur «*talent à faire ressortir la signification la plus profonde possible*» des éléments à l'étude et leur aisance d'expression rendaient exceptionnellement lumineux (B4, 116-127). C'est en des termes analogues que les étudiants rencontrés en entrevue décrivent leur enseignant, le qualifiant de «*cultivé, vulgarisateur, passionné*», d'enseignant qui «*sait tout*». (RB1, 13)

Mentionnons que quelques années avant sa participation à la présente recherche, B a été contraint à un encadrement administratif. Si l'origine en est assez peu connue, il appert que ce redressement n'est pas dû à une plainte

d'étudiant.⁶ Pendant cette démarche obligée, B dit avoir reçu, de la part du conseiller pédagogique que l'on a chargé de l'accompagner, un soutien sur la mise au point de ses plans de cours et de ses questionnaires d'examen.

4.2.1 LES CONCEPTIONS ET ATTENTES DE L'ENSEIGNANT B

1. SUR L'APPRENTISSAGE

La lecture du plan de cours de B nous apprend que l'objectif général d'apprentissage de son cours de *Biologie générale II*, tel que défini par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), réfère à des habiletés d'ordre intellectuel : l'étudiant y est informé qu'il doit développer la compétence à « *analyser la structure et le fonctionnement d'organismes pluricellulaires sous l'angle de l'homéostasie et selon une perspective évolutive* » (p.1).

Selon la conception que s'en fait B, cet objectif d'apprentissage général et tous les objectifs intermédiaires qui en découlent sont, pour l'essentiel, de l'ordre de la compréhension. Un examen attentif de son plan de cours révèle que, par exemple, il a subdivisé l'élément de compétence formulé par le MEQ (*analyser les relations structure-fonction à la base de l'organisation pluricellulaire*) en sous-éléments qui traduisent mieux ses visées personnelles :

- comprendre le rôle des instruments d'observation et des techniques dans l'édification de la théorie cellulaire. (...)
- comprendre le fonctionnement de la bibliothèque génétique de la cellule (p.2-3).

De fait, pour préciser les éléments de compétence définis par le MEQ en sous-éléments de son cru, B emploie chaque fois le verbe « comprendre », qui apparaît ainsi sept fois dans le plan de cours qu'il a conçu.

⁶ Ces données, fournies par B, sont confidentielles.

B place encore un tel objectif de compréhension au centre de ses attentes quand, interrogé sur les habiletés d'étude que ses étudiants ont besoin de développer, il écrit :

La compréhension la plus profonde des sujets abordés, le sens critique, l'évaluation de la valeur des arguments présentés (BQ, D-3).

C'est conséquemment ce à quoi il dit s'employer quand on lui demande ce que lui-même souhaite développer chez ses étudiants.

Le meilleur usage possible de leurs capacités cérébrales. Un cerveau humain est très bien construit : il se dépêche d'oublier tout ce qu'il n'a pas compris (BQ, B-8).

Pour B, l'apprentissage de la biologie générale consiste à comprendre les grandes idées et découvertes scientifiques que l'on retrouve dans le manuel⁷ qu'il fait acheter à ses étudiants, apprentissage qui sollicite notablement l'exercice de la lecture.

...c'est du texte, et les idées sont exposées l'une après l'autre, on les retrouve au complet. Il suffit de procéder à la lecture (B4, 174-176).

Entre la possibilité de tout apprendre par cœur et celle de pousser l'étude plus en profondeur, B valorise clairement une lecture qui s'emploie à comprendre les liens entre les éléments. Quand il décrit les degrés d'apprentissage qu'il observe dans les copies d'examen de ses étudiants, il privilégie ouvertement les manifestations indiquant une appropriation personnelle, depuis la compréhension jusqu'aux démarches autodidactes.

... [certains étudiants](...) suivront pas nécessairement l'ordre du texte, ils vont glisser des réflexions personnelles. On voit que c'est quelque chose qui a été absorbé, digéré et réémis, ce que je trouve beaucoup mieux que quelque chose qui est simplement enregistré et réémis de façon trop linéaire et mécanique. Il faudrait pas qu'il y ait une ligne qui soit sautée, parce que tout risquerait de basculer... (B2, 127-132).

⁷ Campbell, Neil A. (1995) *Biologie*. Éditions du renouveau pédagogique, Saint-Laurent. 1364p.

Le premier niveau, c'est celui que la personne a bien étudié. Ça c'est le prérequis absolu. La personne qui récite le texte, l'a soigneusement appris, puis qui colle au texte, qui prend pas de chance, tu sais là. Et deuxième niveau, la personne qui est plus à l'aise, qui à un moment donné ne se rappellera pas forcément le mot, le verbatim du livre, mais qui va prendre l'idée puis qui va l'envoyer. Troisième niveau. Euh... l'étudiante ou l'étudiant qui m'arrive avec quelque chose qu'il est allé pêcher... ailleurs. Et ça arrive assez souvent. Et ça c'est le meilleur niveau, évidemment, quand ils vont chercher un morceau. J'en ai trouvé dedans, quelques copies, je me rappelle plus lesquelles, où visiblement on a raccordé ensemble des éléments qui n'étaient ni dans le livre, ni qu'on avait eu le temps de voir forcément au cours. Alors ça c'est les gens qui sont les plus à l'aise (B3, 38-52).

Pour l'essentiel, les conceptions de B sur l'apprentissage sont les suivantes :

- Les objectifs d'apprentissage sont de l'ordre de la compréhension.
- L'apprentissage de la biologie générale repose beaucoup sur la lecture.
- L'apprentissage passe par une lecture de compréhension et non de par cœur.

2. SUR L'ENSEIGNEMENT

B définit son rôle comme celui d'un guide, un guide intéressant.

À titre d'enseignant au collégial, comment concevez-vous votre rôle ?

– Le rôle d'un guide dans le pays de l'apprentissage. Être un guide intéressant (BQ, B-6).

D'entrevue en entrevue, la question de rendre la biologie intéressante occupe son discours avec récurrence. Il en parle comme d'une responsabilité qui est la sienne, en réponse à l'intérêt qui motive les étudiants d'être aux cours.

Moi, j'essaie de rendre la matière intéressante (B1, 63).

Tu es là parce que ces gens-là viennent pour s'intéresser à un certain nombre de questions, et puis toi ta responsabilité c'est justement de leur présenter ça de la façon la plus intéressante possible (B1, 77-86).

B n'ignore pas, toutefois, que les étudiants poursuivent leurs études pour d'autres motivations que celles liées à l'intérêt d'apprendre. Il fait remarquer qu'ils sont aussi captifs du cours dans la mesure où, voulant un diplôme, leur présence en classe est un passage obligé. Considérant que l'enseignant est « *investi du pouvoir de l'évaluation* », il lui serait facile d'établir une relation asymétrique, un rapport de pouvoir. Mais dans l'optique de laisser l'intérêt pour la biologie occuper plus de place que la préoccupation pour l'examen, B préfère définir son rôle à l'intérieur d'une relation d'échange. Pour lui, son rôle s'exerce d'abord dans une rencontre, dans un échange animé par le souci qu'il a de partager la connaissance avec ses étudiants et de les rendre à l'aise avec cette connaissance.

... j'y vais de façon plutôt très très décontractée. Je rencontre du monde. Puisqu'on est pris dans une salle de cours pour une heure, essayons de faire de quoi d'intéressant. (rires) Parce qu'il faut bien réaliser que c'est un auditoire captif. Ils se sont inscrits dans un cours, ils veulent un diplôme. Ça fait que c'est facile de te présenter là, vous avez un auditoire captif, de dire c'est moi qui va parler, c'est moi qui va mener. (...) C'est pas un party, c'est impossible. Mais ça peut être intéressant d'être là (B1, 113-119).

Un cours défini ainsi [comme une espèce de rapport de pouvoir] manque ses objectifs. Il s'agit d'un échange. Tout simplement que le type qui est là en avant est susceptible ou en position d'amener les éléments requis (B1, 58-60).

Et puis il faut que... les gens que tu as devant toi... s'aperçoivent que tu as le souci très poussé qu'ils partagent avec toi cette espèce de connaissance et qu'ils soient à l'aise avec (B4, 38-40).

B définit aussi son rôle comme celui d' « *un guide dans le pays de l'apprentissage* ». Pour aider ses étudiants à être à l'aise dans ce vaste champ de connaissance qu'est la biologie générale, il insiste sur l'importance de rendre intelligible une discipline dont la réputation est de bien se prêter au par cœur. À cette fin, il souligne combien il essaie continuellement de faire ressortir les raisonnements et l'articulation de pensée qui sont derrière les découvertes scientifiques développées dans le manuel de biologie.

...c'est le rôle que j'essaie de jouer continuellement dans la prestation. De donner et de transmettre une pensée articulée, j'essaie de les faire raisonner le plus possible. Lâcher le damné par cœur. La biologie a une mauvaise réputation, là-dessus. La physique, ah non, ça c'est des équations, c'est du raisonnement. Ça passe bien. La bio, on apprend ça par cœur puis ça fait. Un instant, moi je suis pas d'accord (B1, 246-250).

Ce que tu leur sers, c'est un discours intelligible, des raisonnements le plus possible (B1, 257-258).

...ce qu'il faut faire, surtout dans le cours... c'est d'essayer de sortir du texte et puis de... de fonctionner, tu sais, avec tous les raisonnements qui sont impliqués derrière ça (B3, 66-68).

Pour l'essentiel, les conceptions de B sur l'enseignement sont les suivantes :

- La responsabilité de B est de rendre la matière intéressante.
- B voit l'exercice de son rôle non pas dans un rapport de pouvoir, mais dans un échange.
- Il faut faire ressortir les raisonnements propres à la biologie.

3. SUR L'ÉVALUATION

Pour B, évaluer se résume à « *vérifier l'adéquation entre les (...) apprentissage(s) proposés et ceux qui ont été acquis* » (BQ, C-1). Suivant la conception qu'il en a, l'évaluation ne semble avoir de fonction que sommative, de sorte qu'il ne voit ni l'intérêt ni l'utilité de l'évaluation formative, à tout le moins dans sa forme instrumentée. La fonction formative de son rôle d'enseignant, telle qu'il la conçoit, n'a de fin que l'apprentissage, la compréhension, et ne poursuit pas le but de préparer à l'évaluation sommative.

S'il éprouve à l'égard de la question de l'évaluation une irritation perceptible, il n'en parle jamais autrement que pour sa fonction de sanction et de certification : pour lui, l'évaluation ne semble liée qu'aux attentes administratives.

- ... il faut bien qu'il reste quelque chose... un crédit qui rentre dans un dossier... (...)
- Pour toi, l'évaluation, c'est pour des raisons administratives?
 - La certification (B1, 290-301).

Bien qu'il dira de cette forme d'évaluation qu'elle lui permet de voir si les gens ont compris, il n'évoque jamais sa possible utilité pour soutenir l'enseignement et l'apprentissage, la qualifiant plutôt de formalité administrative, voire de mal nécessaire.

...pour moi, c'est surtout des formalités administratives (B4, 278-279).

On fait un cours, puis il y a des crédits... [C'est] un mal nécessaire (B1, 280).

En somme, B ne voit dans l'évaluation qu'une nécessité administrative liée au contexte où il enseigne. Comme il le dit lui-même :

On doit faire une évaluation parce que c'est un cours. Mais on peut faire des choses plus intéressantes (Notes de terrain, mai 2001).

En classe, B conçoit son évaluation sommative comme un examen écrit dans lequel les étudiants expliquent et développent, en une rédaction libre, ce qu'ils savent des sujets-clés sur lesquels il les interroge. Poursuivant l'objectif de développer chez ses étudiants « *la compréhension la plus profonde des sujets abordés* », B considère que cette formule est un moyen de voir dans quelle mesure ils ont compris ce qui est à l'étude. Il a toujours, dit-il, élaboré ses formules d'évaluation à cette fin.

Je pense que j'ai travaillé en développant mes formules à moi, mes façons de faire à moi. J'avais toujours la même chose : j'essayais de voir si les gens avaient compris (B4, 132-134).

D'autre part, la fonction formative de son rôle est, pour B, centrale. Quand il définit le formatif, il n'en parle pas comme d'une forme d'évaluation (instrumentée ou pas) mais comme d'un échange, un échange informel et

continu par le moyen duquel faire en sorte que les étudiants saisissent bien le sens de ses propos.

Le formatif, là, c'est ce que tu réussis à provoquer, sur place, dans le cerveau des personnes qui t'écoutent, qui, tout de suite, sur place, arrivent à saisir le sens de tes propos (B1, 255-257).

...c'est une série d'échanges qui se fait comme ça, spontanément, un peu partout. Dans le fond, on est continuellement en formatif : on émet quelque chose, on nous retourne quelque chose, on vérifie tout de suite.

– Ça forme quoi ces échanges-là?

– ...Ça... solidifie l'acquisition des éléments du contenu. (...) Le non-verbal est très explicite et très développé. On peut s'y fier généralement. On s'aperçoit si quelqu'un comprend rien. (...) [Le formatif] C'est à tout moment. Il n'y a aucun bon moment pour ça. C'est tout le temps. D'ailleurs à y penser, on est continuellement là-dedans. On est quand même pas là en avant, ni moi ni l'autre, pour simplement débiter un discours, sur une base automatique. C'est impossible, ça. Tu peux pas te planter devant une salle de cours puis ne pas être formatif. Autrement, les choses ne font aucun sens. On est là pour ça (B2, 56-71).

Selon les dires de B, cette conception du formatif comme d'un continuels échange n'a de finalité que la compréhension et, dans ses propos, semble n'entretenir aucune relation avec l'évaluation sommative. De là, B ne voit pas à quoi servirait une évaluation instrumentée, même dite formative, dont la fonction serait de préparer à l'évaluation sommative. Une expérience décevante tentée quelques années plus tôt avec des étudiants du secteur technique l'incline sans doute à croire que l'évaluation formative ne permet pas les ajustements (les échanges) que lui permet le formatif informel. Il raconte qu'incité à faire de l'évaluation formative à l'exemple de ses collègues d'alors, il avait élaboré, comme eux, des tests à choix multiples.

Ils [les autres enseignants] y allaient sous forme de tests objectifs. Ça fait que j'avais tenté ça à un moment donné, on m'avait dit qu'il fallait faire du formatif. (...) Je perdais mon temps. Je m'apercevais qu'aussitôt que tu leur disais que c'était du formatif, c'était des gens de collège I, ils se préparaient pas du tout. Eux autres c'est : si ça compte c'est correct, si ça compte pas... Et puis de toute façon du côté général [préuniversitaire], un examen t'en fais un ou t'en fais pas. C'est un des deux. Un formatif, je le sais pas ce que je pourrais faire avec ça (B1, 310-317).

Comme il l'explique à l'entrevue suivante, B estime qu'en sciences de la nature, « *un examen, t'en fais un ou t'en fais pas* » dans la mesure où la préparation à l'évaluation sommative, quand elle est prise au sérieux, offre déjà une occasion d'échange et d'ajustements à valeur formative, ce qui rend superflu un examen formatif. Pour mieux comprendre, il faut savoir qu'avant un examen, B reçoit les étudiants qui souhaitent obtenir de lui les corrections nécessaires autour des thèmes à préparer pour l'examen.

Ce qui se passe, quand on vient précisément sur le point des examens comme ça s'est déroulé ce matin pour l'examen qui s'en vient, les gens, ils ont le sujet, là, ils préparent la réponse qu'ils entendent donner [et viennent la montrer]. Et là on peut, comme ça... Ça, ça, c'est correct, ça va être rentable. Parce qu'on peut faire les dernières corrections, rajouter des choses, modifier ou réexpliquer certains aspects (B2, 58-67).

En somme, B ne conçoit d'évaluation que sommative. Bien qu'il place la fonction formative au centre de son rôle, celle-ci n'a de finalité que pour l'apprentissage et la compréhension ; elle ne semble avoir aucun égard pour l'évaluation sommative.

Pour l'essentiel, les conceptions de B sur l'évaluation sont les suivantes :

- L'évaluation ne sert qu'à certifier, elle n'est qu'une formalité administrative.
- Le formatif est un échange continu qui permet de favoriser la compréhension ; bien que la compréhension soit évaluée à l'examen sommatif, le formatif n'est pas destiné à préparer l'évaluation sommative.
- L'évaluation formative instrumentée, parce qu'elle ne permet pas cet échange et parce qu'elle est liée à l'évaluation sommative, n'est pas comprise comme utile.

4. SUR LES BUTS POURSUIVIS PAR L'ÉCOLE

B considère que l'école, avant de poursuivre des buts d'évaluation ou de performance, poursuit d'abord des buts d'apprentissage. C'est la conception qu'il communique à ses étudiants quand il leur dit que

l'important de son cours est ce qui leur en restera quand il sera fini, quand les examens seront choses du passé.

Ce que j'essaie de leur dire c'est : « Écoutez, ce qui est important dans un cours, c'est ce qui va se passer après que vous serez partis. Quand vous aurez écrit tous les examens, tous les rapports de labo, qu'est-ce qui vous en est resté, de ça? D'abord, il y a le côté professionnel, mais ensuite, pour vous autres personnellement... » (B1, 146-152).

Je me rends compte que le scénario habituel, chez du monde de même que je connais, c'est qu'ils suivent un cours, passent l'examen, le lendemain, les notes de cours puis l'examen : poubelle, fini, c'est tout perdu. C'est de valeur, ça. C'est pour ça que je (...) dis [aux étudiants] que ce qui est intéressant, c'est ce qui va se passer après. Suivez pas ce cours-là juste pour en avoir suivi un. C'est sûr que ça prend un diplôme, mais écoutez, il y a d'autre chose là-dedans (B1, 301-306).

Le parti pris qu'entretient B à l'égard de l'apprentissage de ses étudiants est bien perceptible dans son souci avoué de partager la connaissance avec eux, de les aider à être à l'aise avec cette connaissance, conception de l'enseignement qu'il oppose à un enseignement asservi aux fins de l'évaluation.

Et puis il faut que... les gens que tu as devant toi... s'aperçoivent que tu as le souci très poussé qu'ils partagent avec toi cette espèce de connaissance et qu'ils soient à l'aise avec. Que ce soit pas une affaire parachutée pour un examen, puis là vous écrivez ça, puis bon vous disparaissent, puis c'est terminé. C'est pas ça (B4, 38-42).

Pour l'essentiel, les conceptions de B sur les buts de l'école sont les suivants :

- L'école poursuit des buts d'apprentissage.
- Il faut apprendre pour plus tard et pour soi, et non seulement pour l'examen.

4.2.2 LES ATTENTES DU MILIEU PERÇUES PAR L'ENSEIGNANT B

L'analyse des propos de B montre qu'il connaît bien les attentes de ses étudiants à performer aux évaluations, mais qu'en collège II, il n'en perçoit que peu de manifestations ouvertes. C'est cette réalité, telle que perçue, qui est décrite ici.

Les attentes qui proviennent des institutions universitaires et de l'institution collégiale semblent recevoir une attention particulière de la part de B, mais elles seront mieux perceptibles quand il sera question de ses pratiques et seront identifiées lors de l'interprétation des résultats.

1. PERCEPTION GÉNÉRALE DES ÉTUDIANTS DE SCIENCES

Selon ce que perçoit B, les étudiants en sciences de la nature au collégial sont en position de s'intéresser à plusieurs choses. De réfléchir à leurs choix d'études universitaires, qui souvent en collège II ne sont pas encore arrêtés, les prédispose à s'ouvrir aux différentes disciplines scolaires. Même en dernière session au collégial, il les voit encore hésitants, donc réceptifs.

Et puis souvent ils me parlent, leur choix n'est pas arrêté. Ils pensent à faire telle chose, ils hésitent encore, de sorte qu'ils ont la position assez naturelle d'être réceptifs à toutes sortes d'éléments différents (B1, 18-20).

Par ailleurs, B parle avec une expressive appréciation de leur forte capacité de performance. Il en parle comme d'un trait qui leur est caractéristique.

Ils sont très performants. À peu d'exception près, ils sont très performants. La plupart du temps je les trouve bien équilibrés, (...) bien éduqués (B1, 183-184).

B explique cette situation par le fait que ses étudiants sont en deuxième année d'étude au collégial et qu'une sélection s'est faite auparavant, écartant les étudiants aux aspirations incompatibles avec les sciences.

Il s'est fait une sélection, des gens ont changé de direction, ils découvrent que c'est pas ce qu'ils veulent. Ça, c'est une partie de l'affaire. D'autres réalisent que c'est pas pour eux. Rendu en collège II, tu les vois plus... Quelques-uns encore (B1, 173-176).

Conséquemment, les étudiants que décrit B forment un contexte où il se dit favorisé : ils sont généralement très motivés, ils ont de la maturité, du sérieux, des acquis de collège I dont on peut profiter. À cet égard, il insiste sur le fait qu'en termes de performance aux évaluations, ses étudiants éprouvent très peu de difficultés, de sorte que les interventions formatives suivant un examen, pour les rares fois où elles s'avèrent nécessaires, se réduisent généralement à une seule.

... la machine se met en marche très rapidement, dès le début de l'année. Puis il n'y a jamais de problèmes (B1, 49-50).

... ce qui me surprend à l'heure actuelle, c'est la très faible proportion de ceux-là ou celles-là qui vont éprouver des difficultés sérieuses. Il y en a quelques-uns et généralement ça s'atténue très vite (B1, 157-159).

...généralement, les problèmes se règlent ben rapidement. Ça prend pas 10 interventions, là. (...) Une, généralement. Et puis tout de suite on voit... le résultat. Parce que, écoute, ils sont quand même en collège II. Ils ont tout fait. C'est généralement temporaire (B3, 99-106).

Néanmoins, B perçoit certaines distinctions entre les étudiants du groupe régulier et ceux du groupe enrichi. Selon les manifestations qu'il perçoit, les étudiants du groupe régulier investissent moins dans leur apprentissage, ont moins confiance en leurs capacités de réussir ce qui leur est proposé et sont donc plus inquiets ; ils résistent moins bien au stress des évaluations, « ... ils sont... moins solides sur leurs pattes » (B3, 380), aussi les rendements académiques en souffrent-ils. Quant aux étudiants du groupe enrichi, « ...ils réussissent tout parfaitement » (B1, 109). Plus confiants, ils sont aussi plus ambitieux.

Ils manifestent aussi, non seulement un degré de confiance plus élevé, mais ils vont manifester, exprimer plus peut-être d'ambition, de choses comme ça (B1, 98-100).

En résumé, B perçoit les caractéristiques suivantes chez ses étudiants de sciences :

- Les étudiants de sciences de la nature s'intéressent à plusieurs choses.
- Les étudiants de collège II sont très performants, ce qui nécessite peu d'interventions d'aide.
- Les étudiants du groupe régulier ont moins confiance en eux, investissent moins et font plus difficilement face aux exigences des évaluations.
- Les étudiants du groupe enrichi sont plus confiants, réussissent tout parfaitement, expriment plus d'ambition.

2. ATTENTES DES ÉTUDIANTS FACE À L'ÉCOLE

Aux yeux de B, ses étudiants manifestent des attitudes reliées à deux types d'attentes. D'une part, il voit plusieurs d'entre eux s'intéresser à la biologie et vouloir en apprendre plus.

Ce qui arrive souvent, c'est qu'on a abordé tel aspect, les gens me reviennent. Dans une revue, ils ont lu tel article... (...) ou ils vont me parler d'émissions, de documentaires généralement... (B2, 17-19).

D'autre part, B considère que ses étudiants, parce qu'ils visent des objectifs élevés, sont aussi des gens captifs de l'évaluation : ils entretiennent des attentes de performance à la mesure de leurs ambitions pour les facultés universitaires contingentées. Pour eux, l'évaluation est un objet de grande préoccupation.

Le fait qu'ils soient très performants, est-ce que ce ne sont pour toi que des dispositions des étudiants ou si d'autres aspects pourraient expliquer ça?

– (à contrecœur) Bon ben... c'est le ... évidemment, ils visent des objectifs. Ils sont plutôt très élevés sur leurs objectifs alors là, ils ont quasi pas le choix de l'être. Mais ce qui me surprend c'est qu'ils le soient à ce point-là (B1, 186-191).

... ça les préoccupe [l'évaluation], d'autant plus qu'ils envisagent les facultés contingentées, c'est bien sûr qu'ils vont s'en préoccuper (B1, 29-30).

C'est quand même des gens captifs, tu sais, il faut bien réaliser ça. Et pour l'examen, et pour le restant, ils sont pris (B1, 273-274).

Bien que B connaisse cette préoccupation des étudiants, il dit en voir peu de manifestations en collège II, sans doute parce que ce sont des mœurs installées dans la classe depuis plus d'un an. Il constate que les étudiants réagissent quand ils connaissent un mauvais résultat d'évaluation.

Mais dans ton cours, ils vont quand même avoir une préoccupation pour l'évaluation?

– Ah oui! C'est sûr.

– Pourrais-tu m'en parler un petit peu?

– Ah mon Dieu, ils le manifestent pas beaucoup. Ils en parlent pas beaucoup, c'est tellement évident, là, que pour eux c'est les fameuses cotes, là. Il en parlent pas beaucoup probablement parce qu'ils sont déjà habitués, ils ont un an de collégial dans le corps. Alors à ce moment-là ils connaissent le roule [roulement], de sorte que c'est sûr, si par exemple, ils reçoivent un résultat de laboratoire ou d'examen qui est disons pas trop bon, ils vont devenir très inquiets. Ils vont venir te voir. Qu'est-ce qui se passe? Ils vont réagir très vite (B1, 33-45).

B considère que le cheminement scolaire de ses étudiants est le jeu d'une pression énorme créée par la cote d'entrée universitaire, la cote R. Il n'ignore pas que le calcul de cette cote repose sur les résultats scolaires de l'étudiant et sur l'écart entre ceux-ci et la moyenne du groupe. À ses yeux, cette situation crée une tension dans la classe qu'il réprouve visiblement.

Lors de la première entrevue, tu as dit : « Mais c'est pas drôle, ça, c'est pas relax. C'est déjà assez tendu de même. » J'aimerais que tu me développes ce que tu entends par : « C'est déjà assez tendu de même. »

– Ah ben! c'est la pression énorme imposée par les cotes d'entrée... pour les universités. La cote R. (...) La moyenne et leur position par rapport à la moyenne (B2, 279-287).

B sait donc que les exigences des facultés universitaires contingentées entraînent, chez certains étudiants, des attentes à se démarquer des autres par leurs performances aux évaluations. Il y fait une autre brève allusion lors d'une entrevue où il est question des moyennes élevées qu'obtiennent ses groupes aux évaluations (voir *Élaboration de l'examen et correction*, p.101). Si les étudiants ne manifestent directement aucune désapprobation à l'égard de moyennes qui jouent dans les 90%, B n'ignore pas que les étudiants voulant se démarquer auraient des raisons de le faire.

As-tu déjà observé, a contrario, des réactions devant des moyennes élevées, des réactions de désapprobation, ou d'inconfort. Je te demande ça (...) parce que je sais que les étudiants sont habitués à des moyennes de 70, 75%. (...) As-tu déjà justement senti un étonnement, ou une désapprobation ou une réaction quelle qu'elle soit de la part des étudiants devant une moyenne élevée?

– Un étonnement, oui. Mais pas de désapprobation manifestée de façon directe. (...) Peut-être que certains trouvent, s'ils veulent se démarquer avec la fameuse cote, que bon ils sont pas tellement favorisés... dans une histoire semblable, mais justement... Je suis pas enclin à aller de ce côté-là (B4, 264-273).

Ici encore, B rapporte que cette attente à se démarquer aux évaluations est bien peu manifestée par ses étudiants de collège II. Il sait qu'existe une compétition, mais pour lui elle reste discrète.

Ici [par rapport à l'université], elle existe, la compétition, mais on en voit moins les effets (B1, 65).

Par ailleurs, la préoccupation pour l'évaluation prend une autre allure avec les étudiants du groupe régulier. Pour B, les étudiants de ce groupe se préoccuperaient moins des facultés contingentées que d'obtenir au moins la note de passage à l'examen.

Eux là [le groupe régulier],... je sais d'avance qu'ils ne visent pas ça [les facultés contingentées] (B2, 266-267).

Ce qui va réellement déclencher, là, c'est la note de passage. Tant que c'est pas descendu en bas de ça, c'est constant, [il n'y a] pas nécessairement beaucoup de réactions (B3, 309-310).

Pour B, la grande préoccupation des étudiants à performer aux évaluations amène une certaine façon d'étudier. Selon sa perception, les étudiants, mis inutilement sous tension par l'évaluation, réagissent en essayant d'apprendre par cœur. Son expérience dans d'autres programmes lui donne à penser qu'une telle réaction n'est pas propre qu'aux étudiants de sciences, mais qu'elle est vraie de toute situation où l'évaluation occupe une trop grande importance.

Ça serait vrai de n'importe quelle évaluation. [B parle d'un groupe de sciences humaines, dans un cours complémentaire.] Ce qu'ils vont faire, et j'ai vu leurs réflexes, ça été une expérience intéressante, ils réagissent de la façon suivante : confrontés à ce damné problème-là, ils vont tout simplement charger leur mémoire à bloc d'une série d'éléments appris par cœur et ils vont te redébiter ça sur la feuille le moment de l'examen venu. Ils vont se soulager arrangé de même (B2, 88-93).

En sciences de la nature, ainsi, B dit percevoir souvent de tels comportements d'étude, dont est absente la réflexion. Selon lui, ces comportements sont liés à l'insécurité et à la crainte d'être pris en défaut à l'examen, comparativement aux attitudes plus aventureuses qu'il observe chez des étudiants portés aux réflexions personnelles.

...on a souvent des situations comme celle-là, c'est des gens qui veulent se sécuriser beaucoup ça. Qui veulent pas être pris en défaut sur quoi que ce soit, qui oseront pas faire telle tentative de réflexion, qui vont coller strictement à la matière qui est donnée. Tandis que d'autres on les sent, ils sont plus aventureux, ils vont élaborer leurs réponses en conséquence. Ils suivront pas nécessairement l'ordre du texte, ils vont glisser des réflexions personnelles. On voit que c'est quelque chose qui a été absorbé, digéré et réémis. Ce que je trouve beaucoup mieux que quelque chose qui est simplement enregistré et réémis de façon trop linéaire et mécanique (B2, 124-131).

Les étudiants qui, aux dires de B, travaillent de façon mécanique sont, selon lui, animés par une « *motivation pragmatique* » (B4, 26), poursuivant l'intérêt immédiat de performer à l'examen. En enregistrant par cœur et sans réflexion ce qui est matière à examen, ils se rabattent à son avis sur une formule facile.

C'est un peu l'attitude de la personne : « Bon, moi, j'ai été inscrit dans tel cours, il y a telle chose qui a été dite à tel moment du cours, il y a une question qui s'en vient, c'est ça qu'on met. » C'est correct. Mais on sent que les choses s'arrêtent là (B2, 147-149).

Et puis... bah mon Dieu. C'est une formule facile (B2, 236).

Quoique B perçoive bien l'effet, sur le type d'étude de ses étudiants, que peut avoir leur préoccupation pour l'évaluation, il arrive difficilement à identifier la catégorie d'étudiants que cela peut concerner. Comme il

connaît peu les noms de ses étudiants et ne « *connaît pas assez bien chacun* » (B4, 54-55), il reste évasif sur cette question. Il sait par exemple que les étudiants forts qui visent les facultés contingentées « *sont axés strictement sur le rendement académique, la fameuse note* » (B4, 88). Mais il ne peut associer les attentes de ces étudiants au comportement d'étude qu'ils adoptent effectivement.

En somme, les attentes que perçoit B chez ses étudiants se résument ainsi :

- Plusieurs étudiants poursuivent des buts personnels d'apprentissage.
- Généralement, les étudiants, surtout dans le groupe enrichi, ont l'ambition de performer à l'évaluation; cette préoccupation pour l'évaluation, bien que grande, est peu manifestée.
- La pression exercée par les cotes universitaires entraîne des attentes à vouloir se démarquer de la moyenne du groupe, attentes qui sont peu exprimées.
- Les étudiants du groupe régulier, moins ambitieux, se préoccupent surtout d'obtenir la note de passage.
- Les étudiants qui n'apprennent que pour l'examen tendent à apprendre par cœur.
- L'enseignant B identifie mal la catégorie d'étudiants qui se comportent ainsi.

4.2.3 LES PRATIQUES ET ATTITUDES ENTOURANT L'ENSEIGNANT B

Dans un contexte où ses étudiants se préoccupent beaucoup de l'évaluation, B fait en sorte de n'accorder à celle-ci qu'« *un rôle réduit, le maximum d'espace étant dévolu à susciter l'intérêt, gage de la compréhension* » (BQ, C-2). À la première rencontre de la session d'automne, au cours des quelques minutes que durent la présentation de son plan de cours, il dit n'aborder avec les étudiants que les questions liées au fonctionnement de son enseignement, fonctionnement qui reste le même pendant les deux sessions où il leur enseigne. Il explique notamment aux étudiants que les trois évaluations sommatives de chaque session sont toutes terminales d'une partie du cours, donc qu'il n'y a pas d'examen synthèse en fin de session. Puis, sans plus s'étendre sur la question de l'évaluation, dont il ne reparlera qu'à l'approche du premier examen, quelques semaines plus tard, il commence son enseignement.

1. PRATIQUES ET ATTITUDES LIÉES À L'ENSEIGNEMENT

Les exposés

Les pratiques de B, en classe, se caractérisent par une approche sans variation où prédomine son seul discours. En l'absence de toute autre forme d'activité d'apprentissage que l'écoute et la possibilité pour les étudiants de poser des questions, en l'absence de devoirs, d'exercices ou d'évaluations formatives instrumentées, les cours reposent invariablement sur les exposés oraux de B. C'est pourtant avec cette économie de moyens qu'il parvient, selon la conception qu'il entretient sur la nature de son rôle, à rendre intelligible et intéressante la biologie. Aux dires des étudiants, il y parvient d'abord par sa vaste culture et son éloquence.

Il est cultivé. Son but, on dirait, c'est qu'on sortent plus cultivés (RB1, 9).

En biologie, c'est tellement vaste, à chaque minute il réussit à faire découvrir quelque chose de nouveau (EB1, 2).

[Il] te fait aimer la matière. (...)

– Quand tu ouvres la porte du cours, c'est comme ouvrir les pages d'un livre (RB1, 13).

Il va vraiment loin quand il explique. (...) Il en met du stock, il en met beaucoup (RB3, 14).

Il faut dire qu'on a affaire à un prof multidisciplinaire. Il enseigne la bio, mais les maths, la physique, il est au courant de tout (EB1, 7).

Les étudiants disent aussi que leur enseignant parvient à les intéresser et leur faire comprendre la biologie par sa passion communicative, une passion pour la biologie dont il partage sa connaissance avec un manifeste plaisir.

Il est de bonne humeur quand il enseigne. (...) Il a tout le temps la passion, il est de bonne humeur et il sourit, il est content : « On va parler de ça. »

– Quand il fait des parenthèses, il rit (RB3, 17).

On sent son plaisir. Les étudiants aiment ça parce qu'il a l'air d'aimer ça quand ils posent des questions et comprennent (EB1, 7).

Il trippe. Il aime ça, enseigner, mais il est tellement dans sa matière. Il connaît sa « business » en malade (RB1, 7).

Par ailleurs, les cours de B exposent un discours qu'il dit « *servi à la bonne franquette* » (B3, 463), un discours qui chemine « *ad libitum* »⁸ (B3, 481) et semble exempt de toute contrainte formelle. Il parle librement et à son gré, sans rattacher ses propos aux repères habituels que donne l'ordre des chapitres du manuel, sans donner de titre ou de notes à prendre au tableau.

Avec les autres profs, on est habitués de se faire dire : « Faites chapitre 1, 2, 3, section 2. » Lui, il dit : « Pour les deux prochaines semaines, on parle de la cellule. » Il parle, tu retiens ce que tu en comprends (EB1, 5).

Sous cette forme émancipée, les exposés de B s'apparentent à des récits destinés essentiellement à faire ressortir les relations entre les éléments du sujet à l'étude et à intéresser.

...ce qui est important, à ce moment-là, c'est de raconter l'histoire en insistant sur les relations qu'on peut faire entre un élément et un autre (B4, 185-187).

Il y a pas de structure, pas de chapitre. C'est globalisant. Il se promène d'un point à l'autre. C'est logique, ça se suit, mais ça a un seul but, c'est d'être intéressant (EB1, 6).

C'est par ce modèle d'une libre pensée qui s'articule et se construit sur place, une approche argumentative apparemment plus près des sciences humaines que des sciences de la nature, que B entreprend de contrarier le par cœur : ses « *manœuvres* » et louvoiements montrent aux étudiants les chemins de la réflexion.

⁸ Ad libitum : (1835 ; mots lat.) *loc. adv.* À volonté, au choix. *Mus.* (abrév. *ad lib.*) Au gré de l'exécutant. (Source : Petit Robert)

Et c'est le rôle que j'essaie de jouer continuellement dans la prestation. De donner et de transmettre une pensée articulée, j'essaie de les faire raisonner le plus possible. Lâcher le damné par cœur (B1, 246-248).

Pour détourner les étudiants des ornières du par cœur et de leurs préoccupations immédiates de performance aux examens, pour les intéresser à la réflexion, les exposés informels de B invitent aux échanges : ici, tous les questionnements sont permis.

Quand je donne un cours, j'essaie autant que possible (je sais pas si ça marche) de ne pas être magistral. Dans le sens que tu prononces la grande vérité. C'est à brides abattues, on parle de sujets (B2, 7-9).

La meilleure façon de contrarier le par cœur, je fais exprès d'aller dans ce sens-là, c'est que... Veux-tu en avoir du par cœur, dans un examen? Je vais te donner la recette, moi. Plante-toi dans la salle de cours, puis mets-toi devant ton livre, lâche-le pas. Vas-y ligne par ligne.

– Tu es un modèle pour eux de ce que peut être la biologie et le rapport au savoir?

– J'essaye. Moi, je me plante là, puis mon livre est là-bas. On parle de biologie. Allons-y. Et puis... toutes les questions sont ouvertes. Il y a pas de gêne. On y va comme ça. C'est servi à la bonne franquette (B3, 452-463).

Ainsi vont les cours, qui ne semblent poursuivre d'autre but que d'intéresser et faire comprendre, d'autre fin que d'échanger. Jamais B ne parle des évaluations, sauf pour indiquer au passage que tel sujet d'étude, dont il est question, sera matière à examen. Toute préoccupation pour l'évaluation semble chez lui évacuée, toute forme de pression écartée. Un étudiant résume bien le climat qui s'établit en classe.

Il ne parle pas de son cours, il donne son cours. T'assistes, tu peux avoir l'impression qu'il y aura jamais de test, puis qu'on sera jamais évalués, puis que ça va continuer de même toute l'année (RB1, 8).

Comment les étudiants réagissent-ils aux pratiques de B? Au cours des entrevues, B parle peu des attitudes des étudiants pendant ses cours. Il perçoit néanmoins les premières inquiétudes qu'éprouvent certains d'entre

eux devant la fuite des repères auxquels ils sont habitués. Ainsi de cet étudiant, dont il rapporte avoir surpris les propos adressés à d'autres.

Il disait : « C'est pas un cours, ça, c'est pas de même qu'on donne ça! Ça pas d'allure! » Je riais. Je voyais bien la base de sa réaction. Il paniquait, Il paniquait, tout simplement! Mais pour lui, le style que j'avais était complètement irrecevable. On n'a pas idée de se planter devant une salle de cours, de même, puis de parler ad libitum d'un sujet. Voyons donc! Il faut que tu prennes ta craie, là, et que tu fasses : premièrement, deuxièmement, troisièmement... Et regardez bien, je vais vous demander ceci, dans l'ordre, changez pas l'ordre c'est défendu (B3, 477-483).

Cette inquiétude des premiers cours d'automne est particulièrement bien perçue par les étudiants du groupe enrichi rencontrés en entrevue. Les attitudes qu'ils observent dans le groupe décrivent la préoccupation des étudiants pour l'évaluation et leurs attentes bien connues à performer.

Ça fait 2 semaines que le cours est commencé, [le prof] t'a pas encore donné des chapitres, des questions d'examen, des problèmes. T'es tellement habitué. Il y en a beaucoup qui allaient le voir puis ils disaient : « Oui mais ça va être quoi tu vas demander à l'examen? Ça va être quoi la question? Puis c'est quoi qu'il faut répondre? Quel point ? » (EB1, 7).

Plus tard à la session d'automne, après que les appréhensions soient tombées devant un premier examen ne réservant aucune mauvaise surprise, les attitudes changent. B constate que les étudiants du groupe enrichi s'intéressent à la biologie, veulent comprendre et lui posent beaucoup de questions. Cet intérêt, et le climat détendu qui l'entoure, est bien perçu par un étudiant du groupe enrichi.

Il prend jamais les présences. Parce qu'il est intéressant, personne manque son cours (EB1, 5).

Il est relax. Tout le monde tombe relax, tout de suite (EB1, 7).

Du côté du groupe régulier, B observe moins d'interactions en classe, ce que tend à confirmer la description que fait un étudiant de l'attitude du groupe. En l'absence de toute coercition, plusieurs étudiants relâchent.

- Il prend pas les présences, il manque beaucoup de monde, il y a gros du monde assis en arrière qui parlent.
- Qui font d'autre chose. (...)
 - Il donne ce qu'il a à donner mais la personne écoute ou écoute pas. Moi je l'écoute (RB3, 16).

Les interventions formatives informelles

Au chapitre des interventions de nature formative, B n'utilise aucune évaluation formative instrumentée, croyant plutôt à la valeur des échanges informels pour consolider la compréhension des étudiants, ce qui est en accord avec la conception qu'il se fait du formatif. Bien qu'il évite manifestement d'utiliser le mot évaluation quand il est question de formatif, il écrit à la page 5 de son plan de cours que l' « *évaluation formative (...) réfère aux échanges collectifs et individuels* ». Il est intéressant de mentionner que cette note n'est pas de lui, mais vient d'une suggestion du conseiller pédagogique l'ayant accompagné lors de l'encadrement administratif imposé par la direction de son collègue. Trois ans plus tard, B évoque encore cet épisode avec une pointe d'irritation.

Le damné plan de cours. La partie qui parle du formatif est empruntée. [Le conseiller pédagogique] a dit : « Mets ça. » (B1, 324-326).

Si B ne prévoit rien de formel comme intervention formative, s'il ne sollicite pas même les échanges ou les questions, il reste toutefois ouvert et disponible dans la mesure où la demande vient des étudiants.

À un moment donné, les gens réalisent, je pense, qu'à tout moment ils peuvent venir me voir. Il faut que tu montres une réceptivité. Si tu les envoies promener... (B1, 331-332).

Les étudiants, qui savent que la responsabilité leur revient, soulignent unanimement la disponibilité et l'intérêt de leur enseignant à répondre à leurs questions, en classe comme ailleurs.

J' pense qu'il le fait pas [de l'évaluation formative] mais qu'il laisse toujours la porte ouverte. (...) Il dit toujours : « Si jamais il y a quoi que ce soit, revenez avec ça. Et ça le dérangera pas de passer une heure à expliquer la même affaire qu'à l'autre cours, même si c'est pas compris. Mais la responsabilité est sur nous (EB3, 8).

C'est nous qui devons lui poser des questions. C'est sûr que si on lui pose une question, c'est sûr qu'il va répondre. D'une façon claire. Mais il n'y a pas d'occasions spéciales, là (RB2, 5).

Ainsi, comme le mentionne B, « *beaucoup de formatif se fait sur le pouce* » (B1, 329), c'est-à-dire en dehors des heures de cours. C'est parfois à la bibliothèque, là où on le voit quotidiennement en train de lire et répondre aux questions de ses étudiants. C'est parfois, aussi, entre les cours.

Et puis souvent ce qui arrive, c'est au 10 minutes, tu sais... tout seul avec moi. C'est des beaux moments, ça. Là ils peuvent mieux adresser une question et je peux mieux calibrer la réponse (B4, 224-226).

Je vais souvent le voir pour de l'extracurriculaire. (..) [Lui] tu y vas, puis tu sais qu'il va être là (EB2, 3).

En somme, devant la réceptivité de B, des étudiants montrent de l'intérêt à échanger avec lui sur des questions liées à la biologie. Selon ce qu'il perçoit, ils y font des apprentissages.

Ce que je regarde aller, et que je trouve intéressant, c'est cette évolution-là entre le début de l'année et rendu à la fin, où la hauteur et la profondeur des questions qui sont abordées changent de façon très substantielle. (...) Chez plusieurs (B2, 23-29).

Interrogés sur les pratiques formatives de B, ses étudiants, presque unanimement, disent comme lui ne pas voir l'intérêt que pourraient présenter les formules habituelles (devoirs, exercices, examens formatif). Puisqu'ils connaissent les sujets susceptibles d'être demandés à l'examen (voir *Préparation à l'examen sommatif*, p. 98), puisqu'ils peuvent en tout temps obtenir son aide dans leur préparation, ils disent qu'une évaluation formative serait superflue.

Le formatif serait superflu. On a les questions, le livre, qui est très complet. Quelqu'un qui se force et se donne la peine, il est sûr de ne pas se tromper.

- Si tu veux faire ton formatif toi-même, fais tes résumés sur chaque question et va lui montrer. S'il manque de quoi, il va te le dire.
- Il a toujours laissé la porte ouverte là-dessus (EB3, 8).

D'autre part, sur la question des échanges formatifs, les étudiants du groupe enrichi observent que les étudiants les plus forts, trop axés sur la performance, semblent avoir moins développé les attitudes scientifiques et la compréhension : ils n'apportent pas de nouveau en classe, ne participent pas aux échanges formatifs, ne posent pas de questions.

Selon la logique, ça devrait être ceux qui ont les plus fortes notes qui ont le plus d'intérêt.

- C'est pas ça. (...) Ils vont pas poser des questions du genre : « J'ai déjà entendu dire... Ça se pourrait-tu...? On pourrait-tu faire ça? »
- C'est sûr, il faut pas généraliser.
- Non, mais c'est la tendance que j'observe. (...) Quand ça dit un mot, c'est dans le but de l'évaluation. En bio, c'est le cours où on pose le plus de questions, et eux, non.
- Eux, c'est le genre : « Qu'est-ce que tu vas demander dans l'examen? » Ils sont axés sur ça (EB3, 22).

Quand, en dernière entrevue, cette observation est rapportée à B, il convient qu'effectivement ces étudiants, « *à cause des restrictions d'admission, (...) n'ont pas le temps de philosopher, (...) sont axés strictement sur le rendement académique, la fameuse note* » (B4, 81-88). Cependant, du fait qu'il ne connaît pas ses étudiants par leur nom, il ne peut associer les étudiants les plus performants à des attitudes particulières : il ne sait pas si ce sont eux qui posent des questions en classe ou viennent le questionner hors cours, si ce sont eux, par contre, qui répondent de façon plus « *mécanique* » à l'examen.

En résumé, les pratiques d'enseignement de B et les attitudes qu'elles rencontrent chez les étudiants sont les suivantes :

- En classe, B donne exclusivement des exposés oraux ; il parvient ainsi à rendre la biologie intéressante et compréhensible par sa grande culture et sa passion communicative.
- Les exposés de B évoluent à son gré, sans les repères habituels que connaissent les étudiants; ils invitent aux échanges et à la participation.
- B ne parle jamais de l'évaluation.
- Les étudiants vivent d'abord de l'insécurité, en particulier ceux ayant des attentes de performance ; par la suite, l'intérêt pour la matière semble prendre le dessus, surtout dans le groupe enrichi.
- B ne prévoit rien de formel comme intervention formative, il va selon la demande et reste disponible et intéressé aux échanges.
- Pour la plupart des étudiants, une évaluation formative serait superflue.
- Les étudiants les plus forts du groupe enrichi semblent moins vouloir s'intéresser et comprendre : ils ne posent pas de questions en classe, ne participent pas aux échanges formatifs, mais B n'observe pas lui-même de telles attitudes.

2. PRATIQUES ET ATTITUDES LIÉES À L'ÉVALUATION SOMMATIVE

Suivant l'usage couramment répandu, B planifie trois évaluations sommatives dans la session. Pour le reste de ses pratiques d'évaluation, par contre, les étudiants rencontrés considèrent qu'il est en contradiction avec tout ce qu'ils connaissent en sciences : dans cette culture scolaire élitiste où la motivation pour l'évaluation joue un rôle central, voire coercitif, B ne lui accorde qu'une place réduite, misant plutôt, dans la dynamique de classe, sur l'intérêt libre et volontaire de ses étudiants.

Il est en contradiction avec à peu près tout ce qu'on a fait en sciences. C'est le cours le plus intéressant, le meilleur prof. Parce qu'il ne se fie que sur une chose : si vous avez le goût, venez à mon cours, si vous trouvez ça intéressant, écoutez-moi, si vous écoutez, vous allez comprendre, vous allez faire un beau résumé de ce que vous comprenez à l'examen, puis j'arrête là. (...) Tu fais toi-même ton apprentissage (EB1, 5).

Ainsi, les décisions entourant les pratiques d'évaluation de B semblent ne poursuivre qu'un seul but : confiner l'évaluation dans « *un rôle réduit, le*

maximum d'espace étant dévolu à susciter l'intérêt, gage de la compréhension » (BQ, C-2). Conscient de ce que les attentes des étudiants placent déjà l'évaluation au centre de leurs préoccupations, conscient de ce que les attentes universitaires exacerbent ces préoccupations, B estime qu'il faut à tout le moins ne pas donner à l'examen plus d'importance qu'il n'en a déjà.

Eux vont y donner beaucoup beaucoup d'importance. À toi de ne pas exagérer. Ils sont très préoccupés, c'est normal, c'est eux qui font l'examen (B2, 73-78).

... au moins ne pas mettre l'accent là-dessus : un scénario possible, très différent, ce serait d'emblée le rapport de force : « Mon examen vous allez voir ce que c'est, vous allez y goûter... » Vas-y donc de même, toi. Ça va être : c'est l'examen, c'est l'examen, on pense juste à ça. C'est pas drôle, ça. C'est pas relaxe du tout, c'est déjà assez tendu de même potentiellement, pas besoin d'en rajouter. C'est ce que je veux dire... donne-lui la place qu'il lui faut. Je peux pas l'enlever (B1, 290-295).

Face à une évaluation qu'il conçoit comme une formalité administrative, B se dit aussi captif que le sont ses étudiants, rapport à l'évaluation qui par ailleurs n'échappe pas à l'un d'entre eux.

- Dirais-tu que toi aussi tu es captif de l'évaluation?
- Oui. Oui. Il faut bien que j'en fasse une. C'est peut-être la partie la moins intéressante du cours. (rires)
- Si tu avais le choix, tu n'en ferais pas?
- À la limite, oui. Mais c'est pas possible, on n'a pas trouvé de procédé, il faut bien qu'il reste quelque chose... un crédit qui rentre dans un dossier... Mais au moins ne pas mettre l'accent là-dessus (B1, 281-290).

Tu vois que c'est pas important, pour lui, l'évaluation. Il fait ça parce qu'il a pas le choix (EB1, 8).

Le lendemain de l'examen, on a un cours après, il en parle pas. Il est muet. Il nous demande pas comment ça a été. Non, c'est un bout de papier que vous avez rempli pour les formalités, puis on continue à s'intéresser à la matière (EB1, 12).

Préparation à l'examen sommatif

S'il croit à la valeur des échanges formatifs pour favoriser la compréhension de ses étudiants, B ne prend cependant aucune mesure formative pour préparer ses étudiants à des évaluations auxquelles, par ailleurs, il ne fait que de très rares allusions. Quand il annonce une évaluation à venir, ses étudiants n'ont eu ni devoirs, ni exercices, ni évaluation formative.

Mais, encore là, si on y allait en rajoutant des examens formatifs, ben là c'est ça, on donnerait plus de place encore aux damnées évaluations (B1, 321-322).

Toutefois, B s'assure, en cheminant dans la matière, d'indiquer aux étudiants quels sujets sont susceptibles de faire l'objet d'un questionnement à l'examen.

Il dit : « Ceci sera un sujet d'examen. », et là il écrit au tableau. Alors tout le monde écrit. Puis là il parle, puis tout le monde prend des notes (RB3, 24).

Des fois, il donne les pages. Ou tu lui demandes.

– S'il y a un dessin important à voir dans le volume, il donne la page (RB3, 27).

Je leur donne ça au fur et à mesure qu'on progresse. Eux autres prennent des notes. Pour cet examen, par exemple, j'avais dit : « Première question possible, l'équation d'Abbé, la question du pouvoir résolvant. »

– Tu donnes, au fond, le thème, puis eux autres développent.

– Je donne l'amorce, moi là, puis ils partent, là. Deuxième, la membrane cellulaire. Tout ce qu'on a dit. On en a parlé je sais pas combien de temps (B3, 402-409).

L'évaluation sommative prend la forme d'un examen écrit dans lequel les étudiants expliquent et développent, en une rédaction libre, ce qu'ils savent des sujets-clés sur lesquels leur enseignant les interroge. Parmi les sujets préalablement identifiés (une douzaine au premier examen d'automne, six au premier examen à l'hiver), les étudiants savent qu'ils ne seront questionnés que sur la moitié d'entre eux. Pour se préparer, ils utilisent surtout leur manuel.

Il dit qu'est-ce qui va être au test. Si tu as écouté et si tu as pris tes notes, t'as juste à reprendre cette partie-là et tout est dans le livre (EB2, 3).

Si tu écris seulement ce qu'il dit dans le cours, t'en as pas assez. Le reste, tu vas le chercher par toi-même. C'est intéressant, ça te fait travailler, lire, chercher sur Internet, faire ta recherche personnelle (RB1, 6).

B dit annoncer ce qui sera à l'examen pour éviter que les étudiants ne se perdent dans le domaine très ramifié de la biologie générale. Devant une mécanique qu'il veut prévisible, les étudiants peuvent ainsi focaliser sur les sujets importants. Ceux-ci confirment qu'à défaut de telles indications, ils ne s'en sortiraient sans doute pas.

Je leur indique tout de suite pour pas qu'ils se perdent. Il faut que je fasse ça parce que... autrement c'est un domaine très très très ramifié. Et puis si je les laisse aller là-dedans tout seuls, ils vont prendre à droite, à gauche, c'est un labyrinthe. Ils vont se perdre. Alors là, on se met d'accord pour une liste préalable (B1, 340-344).

S'il te donnait pas les questions, j pense pas que je serais capable de faire un test (RB1, 12).

Ils connaissent la mécanique, je garde toujours la même mécanique, je leur dis d'avance : « Je bouge pas, là, je veux pas jouer avec ça de façon à ce que vous puissiez focaliser sur le sujet lui-même. » (B3, 17-19).

Il nous dit : « Concentrez-vous à étudier ces petites choses-là que je considère importantes. » (RB1, 10).

B, d'autre part, dit faire le moins de surprise possible dans ses pratiques d'évaluation et souhaiter qu'on le voie venir dans le but de réduire le degré de préoccupation de ses étudiants pour l'examen. C'est ainsi qu'avec le temps, il essaie d'obtenir en classe la place maximale pour des centres d'intérêt.

Dans tout ce qui est vu, il y a des notions-clés. Alors tu questionnes sur les notions-clés, tu t'amuses pas à aller dans un coin sombre, sortir quelque chose dont il a été question 30 secondes. Ça, ça va mettre la pagaille. Certains vont peut-être le faire pour rendre le cours « tough ». Mais non, c'est pas intéressant (B1, 223-229).

En admettant que leur préparation est adéquate, j'essaie de leur faire le moins de surprise possible. (...) C'est quand même des gens captifs, tu sais, il faut bien réaliser ça. Et pour l'examen, et pour le restant, ils sont pris. Alors là, ce que je veux c'est que le degré de préoccupation qui pourrait être malsain vis-à-vis ce damné examen-là soit réduit le plus possible. C'est sûr qu'il y en a un. Mais d'avoir la place maximale pour des centres d'intérêt, présenter des centres d'intérêt (B1, 272-277).

Ses formules de test sont faciles. Dans le fond, c'est... à qui veut apprendre (RB1, 6).

On sait à quoi s'attendre. On sait les questions d'avance. Facile. C'est facile si tu prends le temps d'étudier (RB3, 25).

Aux dires de B, les manifestations d'une préoccupation pour l'évaluation tombent rapidement après le premier examen qui a lieu à l'automne. Les étudiants décrivent comment, progressivement, s'installe ce que B appelle le régime de confiance.

À partir du moment où tu as fait un examen... tu es à l'aise. Tu lis son examen, tu dis : « Coudonc, c'est exactement ce qu'il m'a dit d'étudier. » (EB1, 8).

Un coup que le prof te dit : « C'est ça qui va y avoir dans le test. », t'as plus aucun stress, là. Tu peux faire tes résumés, tu peux aller lui montrer. Il te dit : « Il manque ça, il manque ça. » (RB1, 8).

D'examen en examen, B voit ses étudiants prendre de l'assurance, se préparer de telle sorte qu'il peut voir « *une explosion, une nette progression dans le volume des réponses* » (B1, 339). Toutefois, bien que discrète, la préoccupation pour la performance persiste. B la décèle surtout dans une étude axée sur le par cœur qu'il observe chez certains de ses étudiants, parfois même plusieurs, des étudiants dont il n'identifie pas le groupe d'appartenance.

L'an passé, j'ai eu un groupe quasi au complet qui donnait un peu trop dans des façons mécaniques. Je les voyais bien faire, puis à un moment donné je me suis mis à discuter avec eux autres. Ça, ça avait été intéressssant. Je leur ai demandé comment ils préparaient leurs examens, une a dit lire 15 fois le même texte. J'ai dit : « Écoute, ce que j'aurais tendance à te suggérer, c'est que si, au lieu de lire le texte 15 fois tu le lisais 2, 3 fois, mais que tu t'astreignais à saisir le sens, tu trouverais peut-être ça pas mal moins laborieux, ça prendrait beaucoup moins de temps, tu trouverais peut-être ça beaucoup plus intéressant. » Je prêchais dans le désert (B2, 160-167).

Ce prêche, pourtant, B le sert depuis les tout premiers cours de l'année scolaire. N'ignorant pas l'existence de tels comportements d'étude chez ses étudiants, particulièrement envers la biologie, il dit arriver tôt avec la valorisation de la compréhension.

L'autre chose sur laquelle j'insiste : « Écoutez, vous avez une brique de 1000 pages que vous venez d'acheter, là, la pire chose que vous pouvez faire vis-à-vis ça, c'est d'essayer de l'apprendre par cœur. Le type qui l'a écrit a compris quelque chose. » L'item compréhension, j'arrive très vite avec ça, le plus vite possible. J'arrive en répétant toujours l'espèce de principe qu'un cerveau est très bien fait, il oublie ce qu'il n'a pas compris. Je continue en leur disant que c'est un très bon système de sécurité. Si dans votre cerveau vous aviez des choses que vous n'avez pas compris que vous faites, vous seriez dangereux (B1, 126-132).

Ce prêche, B le répète inlassablement, même s'il semble demeurer sans grand effet, même si modifier les habitudes n'est « *pas facile, car chacun a sa façon de travailler* » (B2, 123), même si « *certain ont le par cœur solide* » (B3, 206).

Élaboration de l'examen et correction

Quand l'enseignant B choisit les sujets qui seront à l'examen, il n'ignore pas que le groupe régulier performera plus laborieusement que le groupe enrichi, lequel selon lui va très bien réussir. Au cours de la troisième entrevue, il admet, visiblement embarrassé, que l'examen ayant eu lieu la

semaine précédente était moins exigeant pour le groupe régulier que pour le groupe enrichi.

- Dirais-tu que ton examen était moins exigeant pour ce groupe-ci [le groupe régulier] que pour l'autre?
- (faiblement) Oui.
- Tu l'avais fait comme ça?
- Ah... oui. (rire) Un peu (B3, 345-351).

B explique avoir ajusté l'examen pour deux raisons : parce que les étudiants du groupe régulier font plus difficilement face aux exigences de l'évaluation, et parce que l'encadrement administratif vécu trois ans auparavant l'a amené à se conformer à la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (P.I.E.A.) du collège pour limiter le plagiat.

Tantôt tu m'as dit que tu avais ajusté l'examen pour ce groupe-là pour deux raisons. Peux-tu me les redonner ces deux raisons-là?

– Ah euh... ils sont... moins solides sur leurs pattes. L'autre est complètement technique. Il fallait que... j'ai bien gardé ce détail-là dans la tête, là, il fallait que d'un groupe à l'autre il y ait une variation des questions qui étaient posées. Pour éviter du plagiat, ou de la transmission d'informations, je sais pas trop... (B3, 377-387).

Il est intéressant, au passage, de souligner que quand il évoque cette supervision administrative, motivée par des raisons obscures, B en retient moins le bien-fondé que le sentiment d'un contrôle externe.

Mais quand j'ai travaillé avec [le conseiller pédagogique], pis tout ça, on était dans un méli-mélo. Là là, on me présentait la nécessité que, il fallait pas que les examens soient toujours identiques. Mais moi, je le sais ce qui se passe, c'est moi qui travaille avec eux autres. Alors quand on a comme ça une espèce de contrôle externe qu'il y a eu, pour des raisons... Je sais pas trop d'où ça vient, ça là, ça peut plus nuire qu'aider ça là, là (B3, 353-362).

Quand il regarde les copies d'examen, B, conformément aux objectifs d'apprentissage qu'il poursuit avec ses étudiants, recherche dans les textes des étudiants les indices de leur compréhension des sujets.

Les critères d'évaluation sont les suivants :

1. exactitude de l'explication;
 2. perception juste des liens entre les éléments
- (Extrait du plan de cours, p.5).

Pour la session d'hiver, sur la foi des copies corrigées remises par B, les moyennes obtenues par le groupe régulier s'élèvent un peu au-dessus de 80%, celles du groupe enrichi tournent autour de 95%. Ces moyennes sont sensiblement les mêmes depuis le premier examen d'automne.

Au premier examen, à l'automne, les deux tiers de la classe avaient 100%. Le reste, des 95-97.

– Il y avait de rares 70% (EB1, 13).

Des résultats aussi élevés sont inhabituels en sciences, comme l'est le faible nombre d'échecs : dans toute la session d'hiver, seuls six étudiants ont échoué un examen, tous du groupe régulier. Comment B explique-t-il cela? Pour lui, la notion d'échec est relative au fait qu'une faible note, dans un groupe où l'important est de se démarquer de la moyenne pour atteindre les facultés contingentées, est déjà de ce point de vue un échec. Il n'est donc pas nécessaire d'aller sous les 60%, dit-il, pour qu'il y ait un échec.

Mais, ce qu'il faut comprendre ici, c'est que la notion d'échec est bien relative. Dans ce genre de groupe [le groupe régulier], disons que la moyenne d'examen se situe dans 8, 8 quelque chose, et puis quelqu'un qui fait un examen de 7 et 5, 7 et 2, c'est pratiquement un échec, dans le sens euh... que s'il répète... je vois pas comment il va s'en tirer s'il vise une faculté contingentée. Il y aura pas d'échec ici mais...

– Comme c'est relatif, c'est comme ça que tu crées l'échec? C'est-à-dire que tu irais pas jusqu'à mettre quelqu'un en bas de 60%?

– Ça se voit très peu. Bon, ils sont en collège Il puis quand même ils sont performants. Pour qu'il y ait un échec, même pas besoin d'aller jusque-là. Dès qu'ils quittent les euh... les notes les plus élevées, c'est, c'est, c'est, c'est les facultés qui... euh... (très faiblement) qui deviennent impossibles à atteindre. S'ils visent ça, eux. Eux là,... je sais d'avance qu'ils ne visent pas ça. Et ils le savent (B2, 254-267).

Quant aux résultats élevés, B les justifie par son intention de réduire le stress au minimum et ainsi obtenir un meilleur climat d'apprentissage.

Et puis, c'est juste qu'à ce moment-là, quand on voit une moyenne de même, là, ils sont pas soucieux, là, ils ont pas peur à leurs arrières. Tu vas être capable d'aller beaucoup plus loin, le régime de confiance va s'établir (B3, 264-266).

L'objectif est tout simplement d'enlever le... de mettre le stress au minimum. ... on le voit nettement dans le groupe [régulier]. (...) Trop proche de la limite inconfortable, le fameux 60%. Là, à ce moment-là, tu vois nettement les comportements changer. C'est le sauve-qui-peut. Un peu la panique. Voir des gens plus ou moins en panique et essayer de procéder à un apprentissage. Voyons donc. Il ne se passera rien... d'intéressant (B4, 251-262).

C'est, encore une fois, poursuivre le but de réduire l'examen à une formalité pour donner toute la place à l'intérêt.

...comme on peut le constater, une bonne proportion des gens qui ont tout simplement eu le total, ils sont très très à l'aise avec le sujet. De sorte que les examens, et puis le deuxième, on le prépare, là, il est de plus en plus réduit au rang de formalité. Ce qui est prépondérant, c'est l'intérêt du sujet que l'on traite (B3, 9-13).

L'évaluation étant pour B une formalité et non un instrument de pouvoir, il dit aller selon les résultats qui se présentent.

Je vais aller euh... selon les résultats qui arrivent. Si les gens réussissent, ils réussissent. Étant donné que pour moi, c'est surtout des formalités administratives (B4, 277-279).

Il y a beaucoup de 10, c'est parce qu'il pense que les gens le méritent, justement. Il essaiera pas de trouver la bête noire pour qu'il y en ait des hauts et des bas, il considère qu'ils ont compris 100% de la matière (EB3, 23).

Tient-il compte des étudiants qui souhaiteraient que les moyennes ne soient pas trop hautes, pour ainsi se démarquer et accéder aux programmes universitaires contingentés? Son refus d'aller en ce sens, de poursuivre des buts d'évaluation et de sélection, est catégorique et tranchant.

Pour certains étudiants, c'est aussi peut-être la différence entre une entrée ou pas dans un programme contingenté.

– Ben là! Est-ce qu'il faut tout sacrifier à ça? La fameuse médecine, là. On fonctionne pas juste pour ça (B4, 277-285).

Retour en classe et entretiens d'encadrement

De même que l'évaluation n'est pour B qu'une formalité, de même la remise des notes en classe est une opération minimaliste et sans cérémonie. Une semaine après l'examen, il dépose la liste des résultats sur la table pour que les étudiants viennent la consulter.

La remise des notes se fait toujours une semaine après. Il met la feuille de notes sur la table et ne dit rien. Il ne dit pas : « Voici les notes. » On va voir, un par un. Il n'y a jamais une file. Il n'y a pas de surprise, c'est banal. (...) T'as eu 100, mais il y en a huit comme toi. Tu vas te rasseoir puis... t'écoutes le cours (EB3, 16).

Quand il remet les notes d'examen, B dit explicitement encourager les résultats élevés de ses étudiants, à la surprise de quelques-uns.

...je leur dis : continuez, ça va bien. Il y en a des fois qui restent surpris, oui. La réaction que j'ai : si vous êtes capables de faire 100%, pourquoi pas? Allons-y (B3, 262-264).

Ainsi, les étudiants découvrent progressivement que pour B, une moyenne est une donnée très relative, que l'évaluation n'est pas un lieu de pouvoir mais une formalité ne devant pas entraver la montée de l'intérêt pour la matière. Ainsi vient le régime de confiance, ainsi tombent des préoccupations.

À partir du moment où tu as fait un examen... tu es à l'aise. Tu lis son examen, tu dis : « Coudonc, c'est exactement ce qu'il m'a dit d'étudier. » (...)

– Mais surtout quand tu le reçois puis que tu vois que non seulement tu l'as trouvé facile mais lui, il te corrige puis il te donne tous tes points, à partir de là tu sais comment ça marche (EB1, 8).

C'est quelqu'un à qui je fais quand même assez confiance. S'il fait couler quelqu'un, c'est parce que c'est ça. C'est pas comme d'autres profs où c'est une game (RB3, 12).

Par ailleurs, B ne remet jamais les copies d'examen aux étudiants, qui ne les consultent qu'à la demande. Il les conserve, toutefois, pour des raisons administratives.

Ce que je fais c'est que je conserve les examens, et ce jusqu'à la fin de la session, mais en leur disant qu'ils peuvent tout à fait examiner leur examen n'importe quand. Je les conserve au cas où il y aurait des... révisions de copie, des choses comme ça (B1, 193-195).

Comment les étudiants se comportent-ils devant de telles pratiques? Selon B, il ne se passe pas grand-chose. Au fil des évaluations, les étudiants s'attendent aux résultats qu'ils reçoivent.

Il se passe généralement pas grand-chose. (...) Souvent ils s'en attendent (B3, 328-330).

Devant des moyennes élevées, l'étonnement passé, on voit peu de réactions de la part des étudiants; conscient des attentes à performer de certains étudiants, B n'observe pas de manifestations directes de désapprobation.

As-tu déjà justement senti un étonnement, ou une désapprobation ou une réaction quelle qu'elle soit de la part des élèves devant une moyenne élevée?

– Un étonnement, oui. Mais pas de désapprobation manifestée de façon directe. Peut-être que certains trouvent, s'ils veulent se démarquer avec la fameuse cote, que bon ils sont pas tellement favorisés... dans une histoire semblable, mais justement... Je suis pas enclin à aller de ce côté-là. Non. (*rire*) Justement pas (B4, 271-273).

Pas plus de réactions des étudiants, enfin, au fait qu'ils ne peuvent pas voir leur copie d'examen.

Tu n'as jamais de réclamations des étudiants, comme groupe?

– Non. Pas de le voir.

– Est-ce qu'il y en a beaucoup qui vont aller te voir?

– Non. Sauf ceux et celles qui ont eu des difficultés spéciales. Mais les autres non. Mais ils savent que les examens sont là (B1, 203-210).

...tous ceux et celles qui ont 10 sur 10 viendront même pas. (...) Et puis j'ai à peu près 2, 3 visites... par examen, des personnes qui ont réellement un problème spécial (B3, 427-429).

Comme le précisent des étudiants du groupe enrichi, le fait que chaque évaluation soit terminale d'une partie du cours, donc que la matière ne soit

pas de nouveau sujette à examen, explique dans leur cas qu'ils n'aient jamais demandé à voir leur examen.

Quand j'ai eu 82%, je suis pas allé voir ma copie. Mais en bio, même si tu as fait une faute, tu la traînes pas, parce que chaque examen est sommatif final. (...) La question, j'en entendrai plus parler. C'est un cas isolé. On voit ça comme ça (EB1, 14).

La matière est close.

– C'est le grand facteur qui fait que j'ai jamais demandé un test. (EB3, 11).

En matière d'aide à l'apprentissage comme pour le reste, B invite les étudiants qui le veulent à venir le rencontrer, mais laisse venir. Bien qu'il estime de sa responsabilité d'aider les étudiants, B semble n'avoir pas à recourir à plus que des interventions élémentaires.

Je suis allé le voir, au premier test, pour savoir où j'avais perdu mes cinq points. (Imitant B) : « C'est ça, j'ai regardé ça puis ici, t'aurais pu développer un petit peu plus, à des places. C'est ça, c'est bon. » (RB3, 12).

Ce qui va se passer, c'est qu'un moment donné, un premier examen catastrophique, c'est sûr que je m'attends à ce qu'on m'en parle, et là ils viennent me voir. Et là ce que je fais c'est qu'on sort l'examen, et là je leur explique qu'est-ce qui a pas marché là-dedans. Et je garde en réserve des modèles d'examens bien réussis : je les amène et je leur dis : « Regardez, une réponse bien réussie, voici à quoi ça ressemble. » (B1, 164-168).

Lors de l'examen que six étudiants du groupe régulier ont échoué, B rapporte n'avoir eu aucune demande de rencontre par l'un ou l'autre d'entre eux.

Plusieurs sont allés te voir après l'examen?

– Non. (...)

– Mais il y a des échecs dans ce groupe-là et tu n'as pas eu de réactions encore.

– Non (B3, 298-314).

En général, dit-il, il n'a que deux ou trois demandes par examen.

En résumé, les pratiques d'évaluation de B et les attitudes qu'elles rencontrent chez les étudiants sont les suivantes :

- B n'accorde à l'évaluation qu'une place réduite, le maximum d'espace étant Dévolu à l'intérêt pour l'apprentissage de la biologie.
- B prépare les étudiants en leur indiquant quels sujets sont susceptibles d'être Matière à examen ; cette stratégie vise à ce que les étudiants, moins soucieux De l'évaluation, focalisent sur les sujets importants ; cette stratégie vise aussi à Réduire la préoccupation pour l'examen en classe et à faire la place maximale Pour des centres d'intérêt.
- Malgré un régime de confiance, la préoccupation pour l'examen persiste.
- B insiste sur l'importance de comprendre la matière, mais cela semble inefficace Avec plusieurs étudiants.
- B prépare parfois des examens plus faciles pour le groupe régulier.
- Quand il corrige, B estime qu'il n'est pas nécessaire d'attribuer une note sous Les 60% pour qu'il y ait un échec.
- Les moyennes du groupe régulier sont au-dessus de 80%, celles du groupe Enrichi près de 95%.
- Les résultats sont élevés pour réduire le stress au minimum ; ainsi, Plusieurs étudiants du groupe enrichi obtiennent 100%.
- Les attentes à se démarquer ne sont pas prises en compte par B.
- Les étudiants ne reçoivent que leur note, sans voir leur copie ; ils réagissent peu à de telles pratiques.
- B offre aux étudiants qui le veulent de venir le rencontrer ; les étudiants du Groupe régulier, après un échec, ne demandent pas à rencontrer l'enseignant et Voir leur copie.

3. AUTOAPPRÉCIATION, PAR B, DE SES PRATIQUES D'ÉVALUATION

Malgré les nombreux prêches de B invitant aux voies de la compréhension, l'étape de correction est l'occasion pour lui de constater que des étudiants persistent encore, après quatre ou cinq examens, à tout étudier par cœur. Il le perçoit à une façon de répondre chez certains étudiants, une façon qu'il qualifie de mécanique.

...c'est toujours un texte, dans lequel il y a un raisonnement, mais tu peux toujours te glisser à ne pas le raisonner. À l'ingurgiter par cœur. Il y a encore moyen. Ça devient de plus en plus difficile à mesure qu'ils avancent, là. Mais... ils persistent souvent.

– Ce qui veut dire que l'examen que tu m'as remis, tu es conscient qu'il se pourrait que les étudiants y répondent en ayant travaillé surtout par cœur.

– (faiblement) Oui (B2, 208-216).

Quelqu'un qui [étudie par cœur] pourrait avoir 10 sur 10?

– Ça se peut, mais j'aime pas ça (rires) (B3, 54-56).

Les étudiants rencontrés reconnaissent aussi, malgré leur appréciation des pratiques de leur enseignant, que les examens peuvent effectivement être réussis par cœur. Deux d'entre eux le disent clairement :

Ça se peut, répondre par cœur et ne rien comprendre.

– À la limite, oui (EB3, 5).

Sachant qu'un étudiant peut obtenir 100% en ayant tout appris par cœur, B reconnaît éprouver une certaine forme d'insatisfaction devant les limites d'une évaluation qui ne soutient pas ses visées.

Je leur dis parfois, dans la salle de cours : je serais curieux de vous rencontrer, vous autres, 2 semaines après que l'examen ait été fait. Qu'est-ce qu'il en reste? (rire) Parlez-moi donc de l'équation d'Abbé, tiens!

– Ce que j'entends c'est qu'il y a une forme d'insatisfaction que tu éprouves devant cet examen-là?

– Oui. (...) Le sentiment que j'ai, c'est qu'il y en a qui réussissent à se glisser entre les mailles du filet, qui ressortent à l'autre bout après avoir simplement entreposé de l'information dans leur tête, puis l'avoir remise sur une copie, avoir reçu une note, puis filer avec le tout. Mais va pas leur parler de ce qu'ils ont vu ou abordé, un an après ou deux ans après. Parce que là... pas convaincu qu'il reste grand-chose. Comme je leur dis : ce qui est important d'un cours, c'est ce qui se passe quand il est fini (B3, 144-160).

B raconte qu'il a déjà imaginé une évaluation complémentaire aux examens écrits, une entrevue orale dans laquelle il aurait invité chaque étudiant à parler de ce qu'il aurait écrit. Jugée impossible à faire du point de vue pratique, cette entrevue aurait été pour lui une occasion, non de vérifier les acquis de chacun, mais, dans un esprit formatif, de s' « *organiser pour que*

l'étudiant ait réellement bien compris de quoi est-ce que l'on a parlé » (B3, 161-162).

Selon B, que les étudiants aient le par cœur solide vient de ce qu' « *ils sont tellement entraînés à en écrire, des examens* » (B3, 215). Quand on lui fait remarquer que s'ils continuent, encore au collégial, à fonctionner de la sorte, c'est sûrement parce que d'une certaine façon ça marche, il reconnaît qu'en effet, ça marche, peut-être même un peu trop.

Ah, ils vont toujours réussir à prendre une certaine proportion des problèmes ou des questions posées puis arriver à les traiter, c'est bien sûr que ça marche. Bien sûr. Ça marche peut-être même un peu trop (rires) (B3, 228-233).

Croit-il possible, en conséquence, de corriger la situation en élaborant des évaluations qui placeraient les étudiants devant des difficultés insurmontables par le par cœur? B ne voit pas comment, avec la discipline qu'il enseigne, il pourrait y parvenir.

Oui. Il faudrait peut-être arriver à faire ça. C'est pas toujours facile. Ça dépend du sujet. (Il envisage qu'en philosophie, en français, le par cœur ne peut être une voie de contournement.) Tandis que nous autres, de notre côté, et puis la biologie est probablement le pire sujet pour ça... Il y a beaucoup de texte (B3, 236-250).

En résumé :

- Voulant évaluer la compréhension, B est insatisfait de son évaluation, que les étudiants peuvent réussir en étudiant par cœur.
- Compte tenu de la discipline qu'il enseigne, B ne voit pas comment il pourrait Modifier son évaluation.

CHAPITRE V

Interprétation des résultats

Dans un premier temps, l'interprétation des résultats décrits au chapitre précédent tente de comprendre le phénomène de transaction tel que vécu par chaque enseignant autour de ses pratiques d'évaluation des apprentissages. Conséquemment, notre analyse s'intéresse d'abord à eux séparément. En s'appuyant sur le cadre conceptuel du chapitre II, nous analysons les résultats obtenus avec chaque enseignant en poursuivant nos trois objectifs de recherche : identifier la nature des attentes de l'enseignant et de celles qu'il perçoit en provenance de son milieu de travail ; voir comment les attentes du milieu influencent les pratiques d'évaluation de l'enseignant ; décrire comment l'enseignant vit la négociation du contrat didactique avec le milieu et quelles sont les caractéristiques de cette négociation.

Dans un deuxième temps, l'interprétation porte un regard global sur le phénomène de l'évaluation des apprentissages en sciences au collégial : les résultats éclairés par la première interprétation sont mis en relation avec les recherches antérieures de manière à faire ressortir les points de convergence et de divergence.

5.1 L'ENSEIGNANT A

5.1.1 Le degré de résonance entre les attentes de l'enseignant A et les attentes du milieu

Quelles attentes A entretient-il avant toute transaction avec son environnement social ? Ses valeurs et motivations premières se situent-elles plus près d'une logique formative ou d'une logique sommative ? Faite en ce sens, notre analyse des conceptions de A amène à situer ses attentes à l'intérieur d'une logique formative, c'est-à-dire que cet enseignant

présente des attentes centrées d'abord sur l'apprentissage plutôt que sur la réussite et la performance aux évaluations.

Suivant les conceptions de l'apprentissage et des buts poursuivis par l'école (Dweck, 1985, 1989) dont témoignent ses propos, A espère que les comportements d'apprentissage en classe soient liés à un projet de vie personnelle et professionnelle, et non pas seulement liés à l'examen. Il souhaite que l'apprentissage soit axé davantage sur la compréhension que sur la performance à l'examen, la formation collégiale poursuivant d'abord à ses yeux des buts d'apprentissage et non des buts de performance. Le projet de formation collégiale en sciences, tel qu'il le conçoit, doit favoriser l'apprentissage chez le plus grand nombre d'étudiants, ce qui autorise l'idée et l'espoir que tous puissent avoir 100% aux examens : on reconnaît dans cette intention la logique formative cherchant à homogénéiser plutôt qu'à différencier, logique bien distinguée par Noizet et Caverni (1978).

Comme le montre sa façon de concevoir son rôle et de concevoir l'apprentissage, A privilégie l'erreur parce qu'elle permet d'apprendre, il valorise des activités d'apprentissage présentant à l'occasion des défis, il attend des étudiants qu'ils prennent des risques, donc que leurs comportements d'étude s'engagent dans une logique formative telle que décrite par Dweck (1985, 1989). Toujours suivant cette logique, il utilise l'erreur comme moyen d'offrir de la rétroaction aux étudiants, estimant qu'il entre aussi dans son rôle de les aider à réguler leur cheminement d'apprentissage, voire à améliorer leurs stratégies d'apprentissage (Aylwin, 1995 ; Bélair, 1995 ; Noizet et Caverni, 1978 ; Raynal et Rieunier, 1997 ; Robillard, 1993).

Ses conceptions entourant l'évaluation distinguent bien les fonctions formative et sommative de l'évaluation et font bien percevoir son intérêt pour l'évaluation formative. Pour lui, l'évaluation est surtout un moyen pour

soutenir l'apprentissage, non une fin en soi. L'évaluation formative permet d'utiliser l'erreur comme occasion de rétroaction et d'ajustement. En particulier, elle est pour lui une occasion de faire connaître et rendre claires ses attentes (en termes d'exigences à rencontrer et d'objectifs d'apprentissage à atteindre). En voulant l'utiliser comme le lieu d'une communication transparente, en voulant ainsi créer une confiance réciproque, A souhaite établir un contrat didactique relevant d'une culture formative telle que l'a caractérisée Perrenoud (1998).

Qu'en est-il des attentes du milieu que perçoit A autour de ses pratiques d'évaluation ? Jusqu'à quel degré entrent-elles en résonance avec les siennes ? Telles que les perçoit A chez ses étudiants, d'abord, elles semblent surtout influencées par une logique sommative. Il est sûr qu'il trouve chez certains étudiants des intérêts entrant comme les siens dans une logique formative, quand il reçoit par exemple des questions attachées à comprendre un principe. Mais si les étudiants ont des habiletés intellectuelles et une curiosité qui permettent d'espérer une évolution de leurs comportements selon une logique d'apprentissage, en particulier dans le groupe enrichi, A déplore plutôt la prédominance de comportements et d'attentes qui entrent en conflit avec ses propres attentes.

Dans un groupe comme dans l'autre, A identifie des comportements qui indiquent des attentes centrées sur la performance, comportements bien décrits par Dweck (1985, 1989) : les étudiants comparent beaucoup leurs résultats entre eux et ont tendance à définir leur réussite par rapport à la moyenne du groupe, ils ont tendance à travailler pour la performance. Recherchant la voie de l'efficacité, de la facilité et ne voyant pas toujours les détours de la compréhension comme nécessaires, ils ont tendance à ne pas s'engager dans les activités proposées et à refuser de prendre des risques. Plus spécifiquement, les étudiants du groupe enrichi sont assez fermés à l'idée d'améliorer leurs stratégies d'étude, nourrissant plutôt un

intérêt pour le court terme, c'est-à-dire pour la performance à l'examen. Selon ce que A perçoit au début de la session, les attentes qui prédominent chez les étudiants du groupe régulier et du groupe enrichi sont généralement de nature sommative et répondent à deux motivations : obtenir la note de passage et réussir le cours chez la plupart des étudiants du groupe régulier ; réussir à obtenir la meilleure cote R possible chez les étudiants du groupe enrichi. D'ailleurs, A n'ignore pas que la motivation du groupe enrichi (elle-même déterminée par les attentes universitaires) crée chez plusieurs une attente à ce que les examens produisent une dispersion, une démarcation entre les plus forts et les moins forts.

D'une part, donc, les attentes de A sont surtout centrées sur l'apprentissage et appartiennent d'abord à une logique formative. D'autre part, les attentes que A perçoit chez ses étudiants semblent généralement centrées sur la performance à l'évaluation et appartiennent surtout à une logique sommative. Cet écart apparent, ce faible degré de résonance, inclinent à supposer qu'il y a, dans cette situation de départ en classe, matière à négociation.

Pour une analyse plus éclairée de ce phénomène, il faut toutefois mentionner qu'en entreprenant cette négociation, A perçoit aussi des demandes provenant du milieu extérieur à la classe. Dans ses propos et dans ses pratiques, il parle des attentes institutionnelles régissant les pratiques d'évaluation sous la forme d'une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (P.I.E.A.) émanant du cégep où il enseigne. Cette politique, entre autres, énonce l'obligation d'offrir aux étudiants une évaluation formative qui prépare à l'évaluation sommative ; elle énonce aussi l'obligation, pour tous les enseignants qui donnent un même cours à une même session, mais à des groupes différents, d'offrir une même épreuve terminale aux étudiants. Bien que l'épreuve terminale

doive effectivement faire l'objet d'une entente entre B et une collègue, les attentes institutionnelles ne semblent pas être contraignantes pour lui.

5.1.2 La transaction vécue par l'enseignant A

Au départ, le système scolaire très sélectif dans lequel se retrouve A en enseignement des sciences l'amène à vivre son double rôle de formateur et d'évaluateur comme un dilemme. Selon l'angle retenu pour notre analyse, ce dilemme peut être regardé comme une négociation personnelle et intérieure que A vit autour de son identité professionnelle.

Bien que ses valeurs formatives occupent l'avant-plan et trouvent dans son enseignement leur espace d'expression, A dit devoir jouer aussi un rôle d'évaluateur qui réponde aux règles d'un système où se joue une forte sélection. Contre ses valeurs profondes, A donne à l'évaluation sommative une importance qu'il ne lui donnerait pas, jouant même le jeu du classement. La coexistence du rôle de formateur et de sélectionneur place A dans un dilemme qu'il ne semble pas parvenir à résoudre mais, tout au mieux, transformer en un compromis intérieurement négocié.

Face aux attentes de la classe

Notre analyse du phénomène de négociation vécu par A révèle que les attitudes des étudiants envers ses pratiques d'enseignement et d'évaluation font naître chez lui de nombreuses émotions. Il parle de sa frustration et de son agacement devant l'inertie de certains étudiants, de son énervement quand on lui demande si tel sujet sera matière à examen, il dit éprouver un sentiment de fiasco devant la fermeture des étudiants du groupe enrichi à revenir sur les erreurs faites à l'examen ou devant leur bavardage en classe, il évoque sa surprise quand des étudiants du groupe enrichi expriment leur attente à ce qu'il fasse des examens plus difficiles, sa peur d'avoir peut-être fait un premier examen trop facile en début de session.

Chez cet enseignant en début de carrière, de telles émotions suggèrent une inexpérience à faire face aux attitudes des étudiants manifestant des attentes éloignées des siennes. Ainsi, A semble se retrouver dans un contexte où s'affrontent ses attentes et celles de ses étudiants, où l'art de négocier s'avère une nécessité pour parvenir à un accord, sans pour autant savoir toujours anticiper les attitudes négociatrices des étudiants et savoir composer avec elles.

Si on considère les pratiques et attitudes de A, elles présentent une grande cohérence avec ses attentes formatives. D'après les perceptions des étudiants rencontrés en entrevue, elles communiquent clairement les traits du contrat didactique que A négocie avec eux. Tout au long de la session, il demeure attentif aux difficultés des étudiants, il met en place de nombreuses stratégies qui poursuivent le but de soutenir un apprentissage en profondeur et l'amélioration des comportements d'étude. Ses interventions formatives se présentent sous de nombreuses variantes, si bien que dans cet esprit l'évaluation sommative ne marque pas pour lui la fin d'un cycle d'apprentissage, mais représente une autre occasion de permettre aux étudiants d'apprendre de leurs erreurs, voire de leur offrir un encadrement plus personnalisé. Selon ce que disent les étudiants, les examens de A soutiennent ses exigences et ses attentes : ils évaluent l'essentiel de ce qu'avait annoncé l'évaluation formative, faisant appel au raisonnement et à la compréhension, et non au par cœur. Il semble donc que A mette à profit la formation qu'il a reçue en pédagogie, jouant la carte d'une pratique intègre et fondée, respectueuse des principes attendus par la P.I.E.A. de l'institution. À cet égard, il est intéressant de remarquer que notre analyse n'a trouvé aucune pratique chez lui qui puisse relever d'un arrangement évaluatif ou de quelque tractation. Tout compte fait, la négociation engagée par A est, du point de vue des étudiants, prévisible.

Cependant, bien que les pratiques honnêtes de A et ses attitudes de sécurisante transparence soient décrites avec appréciation par les étudiants qui ont participé aux entrevues, bien que A démontre dans ses démarches beaucoup de conviction et d'opiniâtreté, elles ne semblent généralement pas avoir le même impact dans le groupe enrichi que dans le groupe régulier.

Les propos de A suggèrent qu'il crée avec le groupe régulier une entente à laquelle il ne parvient pas avec le groupe enrichi. Par exemple, après une mise au point destinée à secouer la passivité d'étudiants du groupe régulier, A obtient d'eux un engagement de plus en plus dynamique en classe. Quand il donne une rétroaction sur l'examen, dit-il encore, ces étudiants écoutent avec beaucoup d'attention. Persévérant dans cette négociation relativement ouverte, A ne cède pas sur les attentes qu'il entretient envers ces étudiants, dont il connaît pourtant les attentes généralement centrées sur la seule obtention de la note de passage ; contrairement à un autre enseignant ayant douté des capacités des étudiants du groupe régulier, A conserve à leur égard de hautes attentes et fait pour ses deux groupes des examens d'égale exigence, qu'il corrige avec les mêmes critères. Or, à aucun moment dans la session, A ne change sa ligne de conduite, signe que le contrat demeure à la mesure des étudiants du groupe régulier.

La négociation se passe tout autrement avec le groupe enrichi. C'est d'ailleurs avec ce groupe que A éprouve les émotions les plus intenses, tels sa peur d'avoir peut-être fait un premier examen trop facile ou son sentiment de fiasco lors de la rétroaction en classe. De fait, le groupe enrichi évolue au fil du temps en manifestant ce qui semble être de plus en plus de fermeture envers les activités d'apprentissage et les échanges proposés. A décrit comment ces étudiants refusent le contrat qu'il propose par leur incessant bavardage, aussi bien lors de la rétroaction sur l'examen

que lors de moments consacrés à des exercices. Les comportements de dérobade chez les étudiants du groupe enrichi suggèrent qu'avec des étudiants plus confiants en eux, plus habiles et très centrés sur la performance, l'approche transparente de A ne parvient pas à faire valoir un contrat didactique axé sur l'apprentissage. Comme le décrivent Perrenoud (1994b) et Dweck (1985, 1989), tout se passe comme si ces étudiants ont appris à réussir et non à apprendre, et font des choix économiques qui suivent cette logique. Dans ce groupe, il se trouve aussi des étudiants entretenant de hautes attentes quant à leur réussite scolaire : leurs comportements prennent un tour plus revendicateur lorsqu'il s'agit d'exprimer leur attente à obtenir la meilleure cote R possible. Ici, A va jusqu'à céder devant des pressions allant contre ses attentes profondes ; quand il élabore ses examens, il fait désormais en sorte qu'ils créent une dispersion dans les résultats des étudiants, alors que l'idée de voir ses étudiants tout comprendre et obtenir 100% correspondrait mieux à ses conceptions personnelles. Apparemment, cette négociation est bien difficile : A doit se résoudre à faire des concessions et des compromis.

Si l'on considère les choses dans leur ensemble, A engage la négociation en proposant la transparence et la confiance réciproque, approche qui ne semble aboutir à un accord qu'avec le groupe régulier. L'inefficacité d'une telle approche avec le groupe enrichi suggère que la négociation devrait se jouer là suivant d'autres règles. Une observation de Perrenoud (1998), déjà citée dans notre cadre conceptuel, éclaire la situation : l'enseignant qui adopte une logique formative dans un système sélectif où il doit décider du destin scolaire de l'élève risque fort de voir ce dernier conserver ses stratégies habituelles cherchant à faire illusion. De fait, Perrenoud (1998) observe que l'étudiant qui a appris à réussir a tendance à déployer de la ruse pour parvenir à ses fins. Pour y faire face, A n'est pourtant pas dépourvu d'esprit de stratégie, lequel n'est jamais loin de la ruse. Quand il utilise l'évaluation formative pour ce qu'il appelle « *l'effet réveil-matin* » et

pour bien faire percevoir ses attentes, il négocie astucieusement le contrat didactique qu'il souhaite établir dans la classe, conscient que les étudiants pourraient ne pas percevoir la hauteur de ses exigences. Il en va de même quand, interrogé par un étudiant voulant savoir si telle matière est importante pour l'examen, il répond de toute façon oui, évitant avec cette parade l'arrangement habituel qui conduit à orienter l'étudiant dans son étude. Comme négociateur, A sait ruser. Mais, pour parvenir à un accord avec le groupe enrichi, ses tentatives paraissent bien timides, voire inopérantes. Cependant, les étudiants ne peuvent se soustraire à une clause du contrat : A, sans concession sur la hauteur de ses attentes, élabore des examens qui, selon les étudiants, évaluent bien les objectifs d'apprentissage qu'il poursuit. En dernier recours, la négociation opère et persuade.

Face aux attentes extérieures à la classe

Notre analyse de la négociation entourant les pratiques d'évaluation de A ne révèle pas de tension ou de contrainte fortement ressentie en provenance de l'extérieur de la classe. Apparemment à l'aise avec les règles institutionnelles énoncées par la P.I.E.A, A évoque notamment l'accord qu'il a dû obtenir d'une collègue au sujet de l'épreuve terminale, sans qu'il y ait eu grande négociation apparente. Cependant, dès lors qu'il analyse ses pratiques d'évaluation et envisage de les modifier pour exiger une plus grande part de compréhension chez ses étudiants, les attentes de la P.I.E.A., en nécessitant l'accord des collègues, deviennent pour lui une contrainte dont il faille tenir compte. Par ailleurs, A craint aussi de perdre la maîtrise de la situation à l'idée de s'exposer à des taux d'échecs importants, mais les résultats n'ont pas permis de préciser ce qui ici est l'objet de sa crainte. S'agit-il des attentes administratives ? Des attentes de collègues soucieux de perdre le moins d'étudiants possible dans leur programme ? Est-il plutôt question des attentes des étudiants ? Notre recherche laisse toutes ces questions en suspens.

5.2 L'ENSEIGNANT B

5.2.1 Le degré de résonance entre les attentes de l'enseignant B et les attentes du milieu

L'analyse des conceptions qu'exprime B sur les différentes dimensions de sa pratique, analyse soutenue par le cadre conceptuel développé au chapitre II, nous amène à situer ses attentes à l'intérieur d'une logique formative. C'est donc dire que cet enseignant privilégie l'apprentissage et la connaissance bien avant la réussite et la performance aux évaluations.

D'après ses conceptions des buts poursuivis par l'école (Dweck, 1985, 1989), B considère que l'important pour l'étudiant est de tirer profit d'un cours pour son apprentissage personnel et pour son avenir professionnel, et non pas seulement pour les fins immédiates de l'examen. Sans nier qu'il faille un diplôme, sans nier les préoccupations d'ordre sommatif que cela entraîne, B semble voir la réussite comme une affaire personnelle plutôt qu'en faire une histoire de résultats scolaires.

Quand il parle de son rôle d'enseignant, B insiste bien sur le fait qu'il le définit d'abord par sa dimension formative, c'est-à-dire que pour lui l'important est de susciter chez les étudiants l'intérêt à accroître leurs connaissances en biologie (Dweck, 1985, 1989). Conscient de la dimension sommative de son rôle et du pouvoir qu'il détient comme évaluateur, B refuse cependant d'exercer son rôle dans un rapport de force ; selon la logique formative de ses conceptions et attentes, le cours est pour lui un échange dans lequel il entend partager ses connaissances avec les étudiants et les rendre à l'aise avec ces connaissances en faisant ressortir les raisonnements propres à la biologie (Aylwin, 1995 ; Bélair, 1995). Pour B, les échanges sont aussi une occasion de vérifier la compréhension de l'étudiant et de solidifier chez lui l'acquisition de la matière (Aylwin, 1995 ; Bélair, 1995). Apparemment, B cherche à créer une culture de réciprocité et de transparence telle que l'a décrite Perrenoud (1998).

Comme le montre sa façon de concevoir l'apprentissage, B encourage l'initiative, les détours autodidactes et les risques, il privilégie la compréhension la plus significative possible (Dweck, 1985,1989). En contrepartie, il réproouve l'apprentissage de surface qu'il observe chez les étudiants ne voulant pas prendre de chance face à l'évaluation, comportement d'étude que Dweck (1985, 1989) identifie chez les étudiants plus préoccupés de performance que d'apprentissage.

Enfin, B ne voit de l'évaluation que sa dimension sommative, la réduisant au rang de formalité administrative. En vertu de la prédominance de ses attentes formatives, B la considère comme un mal nécessaire. S'il faut en faire usage, néanmoins, il dit l'élaborer pour vérifier le degré de compréhension de ses étudiants.

Quelles attentes et demandes B perçoit-il au sujet de ses pratiques d'évaluation des apprentissages? Jusqu'à quel degré entrent-elles en résonance avec les siennes ?

Telles qu'il les décrit chez ses étudiants, d'abord, elles semblent en collègue. Il être encore très influencées par une logique sommative, c'est-à-dire par la préoccupation de la performance à l'examen. C'est une préoccupation qui lui semble présente et implicite, mais très peu manifestée. Par ailleurs, B perçoit chez ses étudiants une ouverture à s'intéresser aux différentes disciplines qui permette d'espérer une évolution de leurs comportements selon une logique d'apprentissage. Cet espoir est d'autant plus légitime que B perçoit ses étudiants comme étant très performants, si bien que les attentes auxquelles il leur demande de faire face dans ses examens ne semblent pas présenter de difficultés pour eux. Si les étudiants du groupe régulier lui paraissent « *généralement moins solides sur leurs pattes* » que les étudiants du groupe enrichi, B observe néanmoins qu'après la sélection

faite en collège I, les étudiants lui parviennent avec des acquis et un sérieux dont il dit pouvoir profiter.

Mais la préoccupation pour l'examen reste selon lui très forte. Très peu manifestée en classe, il en voit quelques signes quand de rares étudiants n'ayant pas obtenu la note de passage viennent le voir, ou encore dans les copies d'étudiants soucieux de leur performance, qui ne veulent pas prendre de risque et se réfugient dans une étude de surface. Ces comportements, décrits par Dweck (1985, 1989), relèvent effectivement d'une logique sommative. Si B ne peut les associer à une certaine catégorie d'étudiants dans ses deux groupes, il n'ignore pas que la préoccupation pour l'examen prend deux formes distinctes chez eux. Selon lui, les étudiants du groupe régulier se préoccuperaient d'au moins obtenir la note de passage, tandis que les étudiants du groupe enrichi, plus ambitieux, sont d'autant plus préoccupés par leur performance qu'ils visent les facultés universitaires contingentées. Dans ce dernier cas, sous la pression des attentes universitaires qu'il qualifie d'énorme, B sait que ces étudiants cherchent à obtenir la meilleure cote R possible et entretiennent des attentes à se distinguer des autres étudiants par de meilleurs résultats. Mais cette préoccupation et l'esprit de compétition qui en découle sont, selon B, très peu manifestés. Les étudiants du groupe enrichi poursuivent-ils surtout des buts de performance, ne définissant leur réussite que par rapport à une norme de groupe (Dweck, 1985, 1989) ? Poursuivent-ils à la fois des buts de performance et d'apprentissage ? B ne semble pas pouvoir faire cette distinction.

D'une part, donc, les attentes de B sont surtout centrées sur l'apprentissage et la connaissance et se situent dans une logique formative. D'autre part, B perçoit chez les étudiants de collège II, bien qu'habités par une grande préoccupation pour l'examen et par des attentes de nature sommative, une disponibilité à s'intéresser et à vouloir approfondir leurs connaissances en

biologie. Ces deux importants faisceaux d'intérêt chez les étudiants font coexister un écart et un possible degré de résonance entre les attentes de B et celles de ses étudiants. Difficile coexistence entre deux logiques qui, une fois encore, suggère que les choses n'évolueront pas sans négociation.

Pour mieux comprendre la négociation vécue par B, il faut encore considérer les attentes extérieures à la classe qu'il perçoit et avec lesquelles il doit peut-être composer dans ses pratiques d'évaluation. Au cours des entrevues, B évoque les attentes institutionnelles qui semblent lui avoir été rappelées lors de l'encadrement administratif auquel il a été contraint. Ces attentes concernent surtout des principes énoncés dans la P.I.E.A., en particulier l'importance d'offrir aux étudiants une évaluation formative avant toute évaluation sommative, et la nécessité, quand il faut évaluer deux groupes à des moments différents, de ne pas utiliser chaque fois le même examen. Ces attentes semblent perçues par B comme de réelles contraintes. Dans le même sens, B perçoit l'acte d'évaluer comme une contrainte administrative dont il se dit aussi captif que ses étudiants.

5.2.2 La transaction vécue par l'enseignant B

D'entrée de jeu, B ne semble pas vivre de dualité autour des rôles de pédagogue et d'évaluateur qu'appelle sa fonction d'enseignant. De fait, il habite son rôle de formateur avec autant d'aisance qu'il se refuse et se dérobe à celui de sélectionneur. Plutôt rétif quand il s'agit de répondre aux attentes administratives en matière d'évaluation des apprentissages, B ne paraît faire aucun compromis sur la place qu'il pourrait concéder au rôle d'évaluateur dans le territoire de sa pratique. La négociation que nous allons maintenant décrire montre comment, à travers une entreprise de banalisation de l'évaluation, il fait en sorte de réduire son rôle d'évaluateur jusqu'à sa plus simple expression.

Face aux attentes de la classe

Au moment des entrevues, B enseigne la biologie générale pour une deuxième session d'affilée aux deux mêmes groupes d'étudiants. La vie de classe paraît alors sans histoire. B, que les étudiants décrivent d'humeur heureuse et toujours détendu, prend plaisir à enseigner et paraît en maîtrise de ses moyens dans un environnement libre de toute tension. Les étudiants semblent pour la plupart s'intéresser à la biologie qu'on leur fait découvrir, éprouvent peu de difficultés aux examens et manifestent rarement les attentes à performer qu'on leur connaît, recevant leurs résultats sans surprise et n'éprouvant devant les moyennes élevées du groupe aucune apparente insatisfaction. Mais une analyse plus intéressée à comprendre comment s'est établi le contrat didactique dans la classe montre que l'entente à l'amiable, en laquelle ce processus semble avoir résulté, n'a pas été sans une inhabituelle négociation dirigée par B.

Celui-ci paraît l'avoir menée avec un sens d'anticipation caractéristique des enseignants qui, par expérience, savent prévoir les conséquences de leurs décisions (on en trouve quelques indications dans les entrevues quand, par exemple, il dit ne pas évaluer les étudiants sur «*un coin sombre*» de la matière pour ne pas «*mettre la pagaille*»). Ainsi, c'est conscient de transiger avec des étudiants fortement préoccupés par l'évaluation, mais aussi très performants, que B négocie le contrat didactique dont il espère obtenir l'accord, un contrat faisant le plus grand espace possible à l'intérêt pour la biologie. Pour y parvenir, B entreprend dès les premiers cours de désamorcer le pouvoir de l'évaluation et les tensions qui l'entourent.

Rompant avec le contrat didactique classique, B ne parle pour ainsi dire jamais de l'évaluation aux étudiants : ni avant un examen, ni au lendemain, ni même en remettant les résultats en classe. Les étudiants disent qu'elle semble pour lui ne pas exister. Muet quant à la logique de ses intentions, B la révèle peu à peu par des pratiques et attitudes énonçant d'autres règles

du jeu que celles dont les étudiants semblent avoir l'habitude en sciences de la nature au collégial. Le premier examen surprend, car il est sans surprise ou exigence inattendue, il annonce une transaction prévisible et exempte de tout rapport de force. Les étudiants, à qui B indique quels sujets seront matière à examen, savent toujours à quoi s'attendre, ne s'égarer pas dans une vaste étude, ils peuvent même présenter les résumés qu'ils préparent pour l'examen à leur enseignant, qui rétroagit sans retenue. Les résultats, d'abord étonnants parce qu'élevés et rarement sous les 60%, passent aussi dans les mœurs. Apparemment, la plupart des étudiants y trouvent leur compte, si bien que la remise des résultats devient un moment bien banal de la vie de classe. Ces pratiques d'évaluation, qui semblent destinées à rendre claires les attentes de B et à satisfaire les attentes bien connues des étudiants, rappellent le concept d'arrangement interne tel que développé dans notre cadre conceptuel. On en voit une évidente manifestation dans le fait que B ne fait pas toujours des examens d'égale difficulté pour ses deux groupes, anticipant une moindre performance avec le groupe régulier qu'avec le groupe enrichi.

Notre analyse révèle toutefois que B ne cherche pas, avec de tels arrangements, à éviter la confrontation ou les contestations, mais bien à réduire le plus possible les préoccupations pour l'évaluation. Autrement dit, B n'achète pas la paix. Quoiqu'il y ait apparence de compromis, il ne fait aucune concession sur ses valeurs : l'évaluation n'est à ses yeux qu'une formalité administrative et, fidèle à ses intentions de préserver un espace d'intérêt dans la classe, il ne lui accorde que l'importance que lui accordent la plupart des étudiants. L'intransigeance de B est plus perceptible dans son refus de répondre aux attentes des étudiants voulant se démarquer de la moyenne. Il lui faudrait pour cela adopter une position de sélectionneur allant contre ses valeurs, ce dont il se défend catégoriquement.

En banalisant l'évaluation de la sorte, B choisit de piloter l'évolution du contrat didactique en l'absence de toute coercition. Chercher à conclure la négociation de cette façon ne paraît possible que parce que certaines conditions le permettent. Les examens semblent faciles et peuvent inviter au relâchement, au risque de perdre la maîtrise de la situation, mais B sait d'emblée que ses étudiants de collège II sont très motivés par une ambition de performance (réussir l'examen, obtenir la meilleure cote R) et qu'ils sont effectivement très performants. Les pratiques de B semblent donc rencontrer et satisfaire la logique sommative des attentes des étudiants, une logique qui privilégie les activités les plus faciles et où les probabilités de réussir sont les plus élevées. (Dweck, 1985, 1989). Suivant cette logique moins centrée sur l'apprentissage, il n'est pas étonnant que les étudiants reçoivent leurs résultats sans demander à revoir leur copie d'examen (surtout si les résultats sont élevés) ou qu'une contre-performance ne les amène pas nécessairement à vouloir rencontrer leur enseignant (car l'examen est terminal). Il n'est pas non plus étonnant que ces étudiants de collège II entrent dans la négociation en manifestant si peu leurs attentes de nature sommative, puisqu'il semble que les tensions soient plus fortes en collège I, au moment où les premiers enjeux se dessinent. Ainsi, passées les premières inquiétudes de certains étudiants incapables de décoder les attentes de B, qui reste muet quant à l'évaluation, vient un climat plus détendu. La négociation tourne en une entente à l'amiable. En somme, B peut adopter les pratiques qu'on observe chez lui parce que les attentes des étudiants, dont il reconnaît la légitimité, le permettent.

Malgré cela, mettre l'évaluation hors d'état de nuire pour miser sur l'intérêt libre et volontaire des étudiants apparaît encore comme une entreprise hasardeuse, sujette à dégénérer en laisser-aller. Les étudiants rencontrés en entrevue ont d'ailleurs souligné qu'il n'était pas nécessaire de suivre le cours pour se présenter aux examens.

Si tu vas au cours, il faut que tu sois intéressé, car t'es même pas obligé d'aller au cours. Tu peux réussir le cours en faisant les trois tests puis en ayant les cinq sujets par toi-même. (...)

– Le cours est pas préalable au test, dans le fond. (...) Je vais en bio vraiment pour apprendre parce que j'aime le cours puis j'aime comment il le présente. Mais c'est vrai que j'en ai pas besoin pour passer le test. (RB1, 5)

En dernière analyse, il semble que B parvienne à rester maître de la situation et à susciter l'adhésion des étudiants grâce à d'exceptionnelles habiletés de rhétorique. Les étudiants rencontrés en entrevue sont unanimes à reconnaître son talent d'orateur accompli, sa communicative passion de la connaissance, son charisme. B a la crédibilité du pédagogue cultivé, il fait figure de « *maître de discours* », de « *maître de détours* » (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard, 1997, p.280-284). Intelligemment guidés dans les chemins de la connaissance, les étudiants rencontrés ne regardent alors plus l'évaluation comme facile, mais comme une invitation, pour qui veut apprendre, à s'y préparer par une recherche personnelle et autonome.

Toutefois, notre analyse montre que cette transaction menée par B avec talent et expérience n'a pas le même impact dans les deux groupes, ni même à l'intérieur de chacun d'eux. Selon les comportements en classe décrits par les étudiants et par B, l'intérêt des étudiants du groupe régulier semble très variable : l'absence régulière de plusieurs étudiants, le bavardage de ceux qui se trouvent au fond de la classe et le peu de questions adressées à B suggèrent un intérêt mitigé ; en l'absence de toute coercition, plusieurs étudiants relâchent, et la rhétorique de B ne semble pas exercer sur eux le même pouvoir de persuasion qu'avec les étudiants du groupe régulier rencontrés en entrevue. Dans le groupe enrichi, par contre, l'intérêt semble plutôt vif : il se manifeste par une écoute attentive, par la présence assidue aux cours de tous les étudiants et par le nombre de questions adressées à B. Cependant, les étudiants du groupe enrichi qui ont participé aux entrevues disent observer chez les étudiants les plus forts

une participation toujours plus intéressée par la performance que par la curiosité scientifique : ces étudiants ont moins tendance à participer aux échanges en classe qu'à s'informer de l'examen à venir. Ils refusent, semble-t-il, de participer au contrat didactique.

Ce refus d'un contrat qui promeut la compréhension et l'apprentissage en profondeur, B le reconnaît quant à lui dans certaines copies d'examen révélant une étude de surface. La persistance du par coeur, encore possible après quatre ou cinq examens, montre que certains étudiants « réussissent à se glisser entre les mailles du filet » et que la forme des examens conçus par B ne soutient pas nécessairement les objectifs d'apprentissage qu'il poursuit. Selon notre angle d'analyse, cet aspect des pratiques d'évaluation de B ne soutient pas la négociation comme l'ensemble des dispositifs de persuasion qu'il met en place ailleurs, ce qu'il ressent comme une insatisfaction. Celle-ci est bien perceptible quand il admet que certains étudiants, qu'il n'arrive toutefois pas à identifier, peuvent obtenir 100% en ayant tout étudié par cœur. Ne voyant pas comment il pourrait évaluer de façon plus efficace, B recourt à la parole, une parole qui valorise inlassablement la compréhension, mais il avoue que le pouvoir de persuasion de ce prêche semble se perdre dans le désert...

Face aux attentes extérieures à la classe

Notre analyse de la négociation entourant les pratiques d'évaluation des apprentissages de B montre qu'il éprouve, face à certaines attentes institutionnelles ou extérieures à la classe, une irritation qu'on ne lui connaît pas en classe. Au cours des entrevues, B parle avec agacement des « *damnées évaluations* », du « *damné plan de cours* », de la « *fameuse médecine* ». Ces demandes extérieures, ressenties comme autant de contraintes s'exerçant sur la dynamique de la classe, amènent B à procéder à des arrangements externes qui, ici, semblent destinés à éviter la confrontation. On en voit un exemple quand il reconnaît mettre dans son

plan de cours une description de l'évaluation formative suggérée par le conseiller pédagogique, sous une forme à laquelle, visiblement, il ne croit pas. On en voit un autre exemple quand il dit concevoir des examens différents pour éviter du plagiat et ainsi se conformer aux demandes de la P.I.E.A. de l'institution, ce qu'il ressent comme un contrôle externe nuisible. Vraisemblablement, ces compromis ne sont pas sans lien avec l'encadrement administratif auquel B a été soumis quelques années auparavant sur ses plans de cours et ses pratiques d'évaluation. Malgré les minces données qu'il a été possible de présenter ici sur cet encadrement, il semble que les arrangements en classe caractérisant les pratiques d'évaluation de B, loin de lui garantir la paix, se soient avérées une entreprise risquée d'un point de vue institutionnel. Et en effet, pour qui ne considère pas ces arrangements comme une forme de négociation destinée à encourager l'intérêt et l'apprentissage, les pratiques évaluatives de B ont pu paraître douteuses et fort discutables. Le fait que B perçoive l'évaluation comme une attente administrative avec laquelle il lui faille composer dans son enseignement n'a sans doute rien arrangé à l'affaire. Éliminant sans retenue les contraintes de l'évaluation dans la classe en vertu d'une logique difficile à pénétrer, B s'est exposé à une intervention administrative à son endroit. Laquelle est venue définir les termes d'une entente.

5.3 LE PHÉNOMÈNE DE L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES EN SCIENCES AU COLLÉGIAL

À ce niveau-ci d'analyse, notre interprétation porte un regard global sur le phénomène de l'évaluation des apprentissages en sciences au collégial : les résultats révélés par l'interprétation du phénomène, tel que vécu par les enseignants A et B, sont mis en relation avec les recherches antérieures de manière à faire ressortir les points de convergence et de divergence, que nous résumerons à la fin du chapitre.

Notre recherche, en s'intéressant au milieu de l'enseignement collégial, montre que l'évaluation des apprentissages peut là aussi être regardée comme un moment de la négociation du contrat didactique. Suivant les repères de l'analyse descriptive que Chevallard (1986) fait du phénomène, nous pouvons voir que A et B, dans le contexte scolaire très sélectif avec lequel ils composent, cherchent effectivement à négocier un contrat défini à partir de leurs propres conceptions et à partir de leurs attentes, en l'occurrence tournées vers l'apprentissage.

Cette négociation met aussi en jeu les attentes des étudiants qui, en classe, s'expriment par des comportements et attitudes (Marc, 1984) que notre recherche a permis de situer entre deux logiques : une logique de performance, ou sommative ; une logique d'apprentissage, ou formative (Dweck, 1985, 1989 ; Perrenoud, 1998). Dans le contexte du programme de Sciences de la nature, les attitudes des étudiants semblent fortement contaminées par les attentes des programmes universitaires contingentés et expriment une forte préoccupation pour la performance. Merle (1996), Perrenoud (1998) et Wideen et al. (1997) ont déjà observé, comme c'est le cas ici, que les manifestations d'une telle préoccupation s'intensifient chez les élèves plus âgés, quand l'évaluation détermine un destin scolaire pour lequel ils entretiennent de hautes attentes.

Si on regarde, comme le propose Marc (1984), quel « degré de résonance » existe entre les attentes des étudiants et les attentes des enseignants A et B décrites dans notre étude, on relève un écart d'intérêts qui explique la négociation décrite dans les sections précédentes. Il est intéressant de souligner que cette négociation paraît de session en session décroître en intensité. Au départ, elle se présente plus vive avec les étudiants qui entreprennent leur première année d'étude en Sciences de la nature, au moment où chacun arrive avec ses espoirs et ses craintes. Déjà en deuxième année d'étude, elle semble devenir discrète. B, qui enseigne aux étudiants ayant fortement revendiqué d'autres pratiques évaluatives auprès de A l'année précédente, ne reçoit de leur part aucune manifestation de même nature. On peut émettre l'hypothèse que les

étudiants de deuxième année, pour qui les jeux sont presque faits, ne poursuivent plus de faux espoirs ou sont plus assurés de leur avenir scolaire. La négociation que conduit B, destinée à dénouer les tensions qu'il connaît bien, est sans doute aussi pour quelque chose dans cet apparent apaisement. Au demeurant, les étudiants semblent beaucoup plus détendus et ouverts à apprendre quand arrive la quatrième et dernière session, puisque les admissions universitaires reposent sur les résultats des trois sessions précédentes.

Si chaque enseignant engage la négociation du contrat didactique à partir de ses conceptions et attentes, chacun aussi réagit différemment aux demandes extérieures (Robillard, 1993). Cet aspect du phénomène étudié, lié à la personne de l'éducateur, ressort clairement dans notre étude. Devant des attentes extérieures qu'ils perçoivent semblablement, A et B défendent des buts appartenant à une même logique, mais le font en fonction de leur personnalité et de leur expérience. En classe, A vit la négociation avec émotion et, semble-t-il, sans le sens d'anticipation qui caractérise les pratiques d'un enseignant expérimenté comme B. Celui-ci, de son côté, conduit la négociation avec maîtrise et contrôle, sans jamais perdre pied. Ses pratiques, contrairement aux pratiques intègres de A, montrent qu'il procède à certains arrangements, ce que Merle (1996) estime d'ailleurs être une capacité propre à l'expert. Malgré la présence d'arrangements dans les pratiques évaluatives de B, notre analyse relève qu'en classe, cet enseignant est en vérité très peu enclin à faire des compromis qui vont contre ses valeurs. Chez A, par contre, le compromis existe : quand il accepte d'élaborer des examens qui discriminent les étudiants entre eux, il admet aller contre ses valeurs personnelles. Est-ce dû à l'inexpérience ? À une négociation plus intense avec le groupe enrichi de collègue I ? Est-ce une question de personnalité ? Notre recherche ne permet pas de le dire. Cependant, il est intéressant de constater que A trouverait normal de voir tous les étudiants ayant bien appris obtenir une note de 100%, conception qu'il n'arrive pas dans les faits à mettre en pratique, ce à quoi B parvient pourtant avec une relative aisance. Ainsi, les réactions de A en classe semblent rechercher le compromis

stratégique avec le groupe enrichi, tandis qu'elles paraissent chez B prendre la forme d'un refus à concéder quoi que ce soit sur ses valeurs profondes.

Face aux attentes institutionnelles, les réactions de A et B diffèrent aussi. A, dont les pratiques évaluatives s'appuient sur une formation universitaire et se font dans les règles, ne semble pas vivre les demandes de l'institution comme des contraintes, sauf peut-être quand il envisage la possibilité de modifier ses évaluations. Cette hypothèse supposerait une négociation avec les collègues pour respecter les règles de la P.I.E.A., mais A ne l'entrevoit pas encore comme un dilemme. De façon générale, il se conforme assez facilement aux attentes de l'institution. B, qui n'hésite pas à prendre des libertés dans ses pratiques d'évaluation, exprime à l'endroit des attentes institutionnelles une manifeste irritation. Celle-ci n'est d'ailleurs sûrement pas étrangère à l'encadrement administratif dont il a fait l'expérience quelques années avant cette étude. Les demandes institutionnelles donnent lieu chez lui à des arrangements externes qui, parce qu'ils vont contre ses conceptions et valeurs, semblent destinés à éviter une nouvelle confrontation.

Ainsi, l'évaluation des apprentissages en sciences au collégial place les enseignants A et B au centre d'un réseau d'attentes diverses provenant de la classe et du milieu extérieur à la classe. Cette complexité interne et externe, avec laquelle chacun compose notamment selon ses conceptions et attentes, sa personnalité et son expérience, a déjà été mentionnée dans les recherches antérieures. (Merle, 1996 ; Perrenoud, 1993 ; Wideen et al., 1997). Soulignons toutefois que dans le contexte scolaire sur lequel s'est penché notre recherche, la demande extérieure à la classe apparaissant comme la plus contraignante vient des attentes universitaires, qui exercent sur la dynamique de la classe une pression telle qu'elles définissent les termes de la négociation : les étudiants qui veulent être admis dans les programmes universitaires contingentés souhaitent d'abord obtenir les meilleurs résultats et se démarquer le plus possible de la moyenne, attente qu'ils adressent aux pratiques d'évaluation de l'enseignant.

Parmi les moyens dont dispose l'enseignant pour mener à bien cette négociation, il en est un dont Crooks (1988) a démontré le pouvoir et l'impact, à savoir le type d'examen auquel l'enseignant expose ses élèves. La question est de savoir si les examens qu'élabore l'enseignant évaluent réellement ce qu'il souhaite développer, si en d'autres mots ils soutiennent la négociation du contrat didactique qu'il veut établir avec la classe. Bien que nos travaux n'aient pas inclus l'analyse des examens de A et B, l'analyse des entrevues fait apparaître des distinctions intéressantes sur cet aspect de leurs pratiques. Aux dires des étudiants, les examens de A évaluent bien la compréhension et l'habileté à résoudre des problèmes reliés à la chimie. De ce point de vue, A semble présenter des pratiques où l'enseignement et l'évaluation forment un processus intégré garantissant un contrat didactique cohérent avec ses attentes. On peut supposer que cette cohérence interne dans les pratiques de A est le résultat de sa formation en pédagogie. Pour sa part, B reconnaît, comme ses étudiants, faire des examens qu'il est possible de réussir en étudiant la biologie par cœur. Ses examens sont, comme il le dit lui-même, les mailles du filet entre lesquelles les étudiants peuvent se glisser sans démontrer une compréhension profonde de la biologie. C'est donc dire qu'ils ne soutiennent pas les attentes qu'il entretient en termes d'objectifs d'apprentissage. Cette faille dans la négociation n'est semblait-il pas rare. Dans une étude faite auprès de huit enseignants de biologie du secondaire, Bol et Strage (1996) ont constaté que chaque enseignant présentait des pratiques évaluatives en contradiction avec les objectifs d'apprentissage poursuivis et qu'aucun n'en semblait conscient. B paraît quant à lui averti des limites de ses examens, mais faute de voir comment il pourrait les améliorer, ils restent déficients du point de vue de la négociation. Fait intéressant : les entrevues avec les étudiants ont permis de constater qu'une semblable déficience de l'évaluation se rencontre dans d'autres disciplines que la biologie. Une étudiante du groupe enrichi de collège I cite l'exemple de la physique :

Moi ce qui me... Il y en a [des étudiants] qui comprennent pas, qui apprennent tout par cœur, puis ça marche ! Le meilleur exemple, c'est en physique à l'autre session. Il y a du monde qui comprenaient rien, puis qui avaient 100%.
(EVA1, 7)

Dès lors, on ne s'étonne plus de rencontrer encore au collégial préuniversitaire des comportements d'étude portés vers un apprentissage de surface (Romano, 1991) : ces stratégies d'étude persistent parce qu'elles sont efficaces. Dans le contexte de négociation que décrit notre recherche, il est d'ailleurs très significatif de constater qu'elles ont aussi été observées parmi les étudiants les plus forts du groupe enrichi. Ni A ni B n'ont pu faire ce rapprochement, mais les étudiants des groupes enrichis rencontrés en entrevue sont unanimes sur ce point, aussi bien en collège I qu'en collège II. Quand on leur demande quels comportements d'étude ils observent chez les étudiants les plus forts et les plus préoccupés par la cote R, ils répondent que ceux-ci vont selon les demandes de l'évaluation.

Si réussir ça amène à apprendre [par coeur], bien ils [les étudiants les plus forts] vont apprendre [par coeur]. Si ça amène à comprendre, ils vont comprendre. Mais les examens, en majorité, c'est apprendre [par coeur], c'est pas comprendre.

- S'il faut comprendre pour réussir, ils vont le faire.
- (...) Ils vont faire ce qu'il faut faire pour réussir, ça finit là.
- La fin justifie les moyens. (EA4, 12)

De telles observations sont confirmées par l'enseignant de biologie qui a succédé à B, après que celui-ci se soit retiré de l'enseignement. Nos notes de terrain rapportent que quelques mois après la fin des entrevues, cet enseignant a rencontré chacun de ses étudiants de Sciences de la nature pour l'interroger en entrevue individuelle sur le fonctionnement d'un écosystème donné. Cette forme d'évaluation lui a permis de constater que plusieurs des étudiants du groupe enrichi les plus forts aux examens, et qu'il savait être préoccupés par le contingentement universitaire, connaissaient une contre-performance à l'entrevue : ils semblaient pour la plupart s'être préparés par cœur et obtenaient des résultats dans la moyenne, contrairement aux étudiants habituellement un peu moins forts qui semblaient s'être préparés en profondeur et obtenaient de très bons résultats. En classe, cet enseignant a lui aussi observé que les étudiants préoccupés par leur cote R ont tendance à interroger sur ce qu'il y aura à l'examen, alors que ceux qui n'ont pas ce stress sont décontractés et s'intéressent à la matière, posent des questions en profondeur. En relevant de

tels comportements chez les étudiants les plus forts, notre recherche permet d'entrevoir une forme de négociation qu'aucune recherche n'a décrit auparavant. Parmi les écrits recensés pour cette recherche, les comportements d'apprentissage de surface chez les étudiants préoccupés par l'évaluation ne sont jamais associés aux élèves les plus performants. Dans le contexte spécifique de l'enseignement des sciences au collégial, il semble que la négociation avec les étudiants les plus forts se joue suivant une logique à laquelle on ne s'attendrait pas. Comme le dit un étudiant en entrevue, selon la logique, les étudiants qui ont les plus fortes notes devraient être ceux qui ont le plus d'intérêt à apprendre. Mais ce n'est pas ici le cas.

Si l'on résume, notre recherche menée dans le contexte de l'enseignement des sciences au collégial révèle de nombreux points de convergence avec les recherches antérieures. L'évaluation des apprentissages peut, au collégial aussi, être décrite comme un lieu où l'enseignant et les étudiants négocient le contrat didactique. Dans notre recherche, cette négociation oppose les attentes de A et B, résolument tournées vers l'apprentissage, aux attentes de leurs étudiants, très centrées sur la performance aux examens. Ces attentes de nature sommative sont entre autres fortement déterminées par les attentes des programmes universitaires contingentés, qui amènent les étudiants préoccupés par leur destin scolaire à vouloir obtenir les meilleurs résultats et se démarquer le plus possible de la moyenne. Devant une telle dynamique, complexifiée par les attentes institutionnelles, chaque enseignant réagit en fonction de ses attentes et conceptions, en fonction aussi de son expérience professionnelle et de sa personnalité, A recherchant le compromis stratégique, B refusant les concessions par d'habiles arrangements. Par ailleurs, notre recherche suggère que dans le contexte étudié, les examens des enseignants de diverses disciplines ne soutiennent pas toujours la négociation, dans la mesure où il est possible de bien les réussir en étudiant par coeur. Cette déficience de l'évaluation explique qu'on ait pu observer, chez des étudiants forts, soucieux de

leur cote R, des comportements d'étude de surface que les recherches antérieures ont plutôt relevés chez les étudiants moins doués ou peu motivés.

CONCLUSION

Pour conclure, nous rappellerons d'abord brièvement la problématique, les objectifs et la démarche méthodologique de notre étude. Son apport scientifique et pragmatique pour soutenir le développement des stratégies d'évaluation des apprentissages au collégial sera ensuite l'objet d'une réflexion globale et critique. Enfin, nous proposerons quelques pistes de recherche prometteuses.

La problématique de cette étude souligne l'influence déterminante qu'exercent les pratiques d'évaluation des apprentissages de l'enseignant sur les stratégies d'étude de ses étudiants. Elle montre par ailleurs que toute modification des comportements d'évaluation de l'enseignant destinée à en améliorer l'impact doit prendre en compte les déterminants de situation auxquels ces comportements d'évaluation répondent, notamment les attentes du milieu.

Dans cette perspective, notre cadre conceptuel propose de regarder l'évaluation des apprentissages comme un lieu où chacun – enseignant et étudiants – engage une négociation en fonction de ses attentes. Les attitudes, les comportements et les événements qui ponctuent l'histoire de la classe contribuent en fait à établir le contrat didactique, qui est souvent le résultat d'une conciliation entre deux logiques difficilement compatibles, l'une centrée sur l'apprentissage, l'autre sur la performance. Dans la mesure où l'enseignant doit aussi composer avec les demandes extérieures adressées à ses pratiques d'évaluation, la négociation ne se confine pas qu'à la classe et prend un tour plus complexe qu'il n'y paraît. Appliqué à cette complexité, notre modèle d'analyse, adapté des travaux de Helms (1998), permet de distinguer et d'étudier les trois principales dimensions du phénomène de négociation vécu par l'enseignant : 1) les conceptions et les attentes de l'enseignant ; 2) les attentes du milieu qu'il perçoit à l'égard de ses pratiques d'évaluation ; 3) les pratiques et les attitudes, en classe, de l'enseignant et des étudiants.

Des séries d'entrevues semi-dirigées menées auprès de deux enseignants et de certains de leurs étudiants en Sciences de la nature au collégial ont permis de recueillir le type de données recherchées. À l'aide de notre modèle d'analyse, l'interprétation du contenu a rendu possible l'atteinte des objectifs de recherche.

Selon notre analyse, les enseignants rencontrés en entrevue décrivent les attentes de leurs étudiants comme étant très centrées sur la performance à l'évaluation, la plupart d'entre eux se préoccupant plus de réussir à l'école que d'apprendre à l'école. Dans le milieu collégial étudié, les regroupements enrichi et régulier ont pour effet de polariser deux types d'attitudes qui semblent prédominer dans chaque dynamique de groupe : au départ, les étudiants du groupe régulier souhaiteraient généralement réussir en obtenant au moins la note de passage, et les étudiants du groupe enrichi souhaiteraient généralement obtenir la meilleure cote R possible. La dynamique du groupe enrichi, qu'aucune étude n'a encore décrite en termes d'attentes négociées, constitue d'ailleurs une caractéristique du contexte du programme de Sciences de la nature. Les attitudes des étudiants y sont fortement déterminées par les attentes des programmes universitaires contingentés dans lesquels ils ambitionnent d'étudier, avec cette conséquence que plusieurs d'entre eux souhaitent se démarquer le plus possible de la moyenne, attente qu'ils adressent aux pratiques évaluatives de l'enseignant.

Dans ce contexte, les enseignants qui entretiennent des attentes tournées vers l'apprentissage, comme c'est le cas des deux enseignants rencontrés, engagent une négociation dans l'espoir de « *gagner la joute de l'apprentissage* ». (Gauthier, 1993a, cité dans Gauthier et al., 1997, p.270) Ils déploient diverses stratégies parmi lesquelles l'évaluation des apprentissages joue un rôle très important, en particulier dans le milieu très sélectif de Sciences de la nature. Notre étude montre que chacun des deux enseignants rencontrés conduit la négociation selon ses conceptions et ses attentes, elle fait apparaître comment chacun, selon son expérience et sa personnalité, réagit aux demandes

adressées à ses pratiques évaluatives. Elle décrit aussi une négociation qui semble de moins en moins intense au fur et à mesure que les étudiants cheminent dans le programme et que leurs attentes se définissent de façon plus réaliste. D'autre part, la complexité décrite par notre étude révèle une certaine influence des attentes extérieures à la classe sur les pratiques évaluatives des enseignants, notamment les attentes institutionnelles énoncées dans la P.I.E.A. du collège.

Quelque négociation que l'on considère, on voit chaque enseignant n'obtenir d'accord qu'avec une partie de ses étudiants. A, qui est très attentif au cheminement de ses étudiants, qui adopte des pratiques formatives transparentes tout en maintenant de hautes attentes aux examens, semble ne parvenir à une entente qu'avec le groupe régulier. B, qui fait la preuve par l'absurde que l'évaluation n'est qu'une formalité administrative, qui négocie à l'invite et sans coercition, incarne le pédagogue cultivé dont la rhétorique réussit généralement mieux avec le groupe enrichi. En dernière analyse, cependant, il apparaît que ce qui garantit la réussite de la négociation tient dans la capacité des examens à soutenir les attentes de l'enseignant, c'est-à-dire à évaluer réellement les objectifs d'apprentissage poursuivis.

Au cours des entrevues, les étudiants des deux regroupements soulignent que dans le contexte où ils cheminent, il est possible de réussir certaines évaluations en étudiant par cœur. Bien que notre étude ne se soit pas penchée sur cette question spécifique, elle indique qu'une telle déficience de l'évaluation à soutenir la négociation pour l'apprentissage se rencontrerait dans plus d'une discipline enseignée. Les étudiants du groupe enrichi disent d'ailleurs observer des comportements d'étude de surface chez certains des étudiants les plus performants dans leur groupe. Inefficaces dans une logique d'apprentissage, leurs stratégies d'étude persistent vraisemblablement parce qu'elles sont efficaces dans une logique de performance. Cet aspect du phénomène étudié est intéressant dans la mesure où, à notre connaissance, aucune recherche ne l'a

encore rencontré ou décrit. Il donne à penser que nos universités reçoivent dans leurs facultés très contingentées des étudiants ayant démontré leur capacité à réussir plutôt qu'à apprendre. En termes de négociation, ces étudiants ont appris, tout au long de leur cheminement dans un système d'éducation qui le leur a permis, à tirer leur épingle du jeu.

Indiscutablement, il y a là matière à amélioration. À cette fin, les résultats obtenus et l'interprétation que nous en faisons permettent maintenant de mieux saisir les conditions qui entourent les comportements d'évaluation des apprentissages des enseignants de sciences au collégial, et ainsi de concevoir un développement pédagogique plus stratégique. Au terme de notre étude, l'évaluation des apprentissages se présente comme un phénomène psychosocial et comme une pratique complexe à regarder en contexte. Si cette pratique est étroitement liée aux conceptions et aux attentes qui animent l'enseignant, elle est aussi déterminée par diverses variables de situation faisant pression sur ses décisions, ce qui l'amène parfois à adopter des moyens dissonants avec ses conceptions. De tels dilemmes existent, propres à chaque enseignant. En conséquence, et comme d'autres auteurs l'ont recommandé avant nous (Bélair, 1995, 1999; Noizet et Caverni, 1978; Robillard, 1993; Yerrick et al., 1997), nous croyons à la nécessité de travailler au développement pédagogique des enseignants en les accompagnant dans leur contexte quotidien. Bien avant de les aider à bonifier leurs compétences d'évaluateurs, il semble plus que jamais incontournable de les amener à prendre conscience de l'impact de l'évaluation dans leur classe, d'analyser avec eux leur réalité et leurs pratiques évaluatives selon l'angle retenu dans notre étude, de les soutenir dans une réflexion sur les valeurs qu'ils privilégient et, comme le suggère Schön (1994), de les encourager dans une réflexion sur leur action personnelle. Pour cela, le modèle d'analyse développé dans notre cadre conceptuel nous apparaît être d'une grande utilité. C'est d'ailleurs, selon nous, la contribution la plus significative de cette recherche. En puisant aux idées et travaux d'une dizaine d'auteurs, notre cadre tisse un réseau conceptuel inédit bien reçu par les trois dimensions du modèle

que nous avons adapté de Helms (1998). Il permet de regarder la négociation autour de l'évaluation sous l'angle des attentes et des attitudes, de situer celles-ci à l'intérieur de deux logiques et de décrire la négociation les opposant, ce qu'aucune recherche ou étude n'a permis à ce jour. Nous croyons en outre que notre grille d'analyse, simple mais suffisamment nuancée pour soutenir le développement pédagogique, permet de lire des réalités scolaires qui vont au-delà des limites de l'enseignement collégial.

Comprenons bien qu'il ne s'agit pas de minimiser les besoins des enseignants sur l'aspect instrumental de leur pratique (comment faire de bons examens, des critères adéquats, comment corriger, etc.). Mais dans la mesure où ils doivent concevoir des interventions adaptées à leur réalité, nous croyons qu'il faut aussi, et peut-être surtout, les aider à développer un jugement éclairé. Comme le font judicieusement remarquer Martineau, Gauthier et Desbiens (1999) :

[L]'enseignement apparaît comme un métier où il est nécessaire de posséder un bon jugement. Les enseignants évoluent en effet dans un espace social complexe, contraint, mais qui est aussi contingent et porteur de nombreuses indéterminations. Il est (et sera) impossible, en dépit des progrès réalisés par la recherche en enseignement depuis vingt-cinq ans, de contraindre les enseignants à appliquer rigoureusement les principes et les résultats rapportés par la recherche, sans automatiquement les condamner à intervenir d'une façon qui soit mal adaptée aux circonstances. (p. 491)

En ce sens, les travaux de Chevallard (1986), et de ceux qui, après lui, ont contribué à décrire le phénomène de l'évaluation à l'échelle de cette petite société qu'est la classe, viennent rappeler les limites des approches prescriptives édictant ce qui devrait et ne devrait pas se faire.

Ceci dit, dans le contexte spécifique de l'enseignement des sciences au collégial, l'influence démesurée des attentes universitaires des programmes contingentés continue, bon an mal an, de piéger l'orientation et les intérêts des étudiants. À cet égard, nous adhérons à un récent avis donné au ministre de l'Éducation du Québec par le Conseil supérieur de l'éducation (2002), recommandant aux collèges de prendre les moyens pour assurer aux étudiants une bonne

compréhension des modalités d'admission aux études universitaires et de la cote R (p.89), et recommandant aux universités de revoir certaines des modalités de calcul de la cote R (p.91).

Mais pour l'heure, et comme nous le suggérons plus haut, de multiples autres contextes d'enseignement peuvent encore être étudiés en s'inspirant d'une démarche scientifique semblable à celle-ci. On peut penser, au secondaire, à l'enseignement de disciplines sur lequel les examens de fin d'année du ministère de l'Éducation font pression ; on peut penser, à l'ère des palmarès, aux écoles soucieuses de l'image que projette la performance de leurs élèves ; on pourrait se demander si l'évaluation des apprentissages à l'université n'est pas aussi, dans certaines conditions, le lieu de négociations intenses. Au collégial, il serait intéressant de décrire la négociation vécue à l'intérieur d'une équipe d'enseignants de la formation générale – ils sont parfois 7 ou 8 – donnant à la même session le même cours de littérature ou de philosophie; on pourrait aussi décrire la négociation vécue, dans la troisième année de formation des programmes techniques, par l'enseignant responsable des stages qui fait face aux attentes du milieu de travail. De façon générale, une étude longitudinale pourrait, dans une optique d'insertion professionnelle, s'intéresser aux enseignants en début de carrière...

À n'en pas douter, il reste encore à saisir du sens là où on serait tenté de ne voir que des faits.

RÉFÉRENCES

- Ajzen, I. et Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall.
- Aylwin, U. (1995). Apologie de l'évaluation formative. *Pédagogie collégiale*, 8(3), 24-32.
- Barbeau, D., Montini, A. et Roy, C. (1997). *Tracer les chemins de la connaissance. La motivation scolaire*. AQPC, Montréal.
- Bélair, L. (1995). *Profil d'évaluation. Une analyse pour personnaliser votre pratique*. Éd. De la Chenelière, Montréal.
- Bélair, L. (1999). *L'Évaluation dans l'école. Nouvelles pratiques*. ESF éditeur, Paris.
- Bellenger, L. et Pigallet, P., Éditeurs. (1996) *Dictionnaire de la formation et du développement personnel*. Collection Formation permanente en sciences humaines, ESF éditeur, Paris.
- Bol, L. et Strage, A. (1996). The contradiction between teachers' instructional goals and their Assessment practices in high school biology courses. *Science Education*, 80(2), 145-163.
- Burelle, R., Gadbois, L., Parent, C., et Séguin, S. (1991). Mesurer des croyances et des attitudes pour mieux comprendre des comportements. *Mesure et évaluation en éducation*, 14(1), 61-77.
- Chevallard, Y. (1986). Vers une analyse didactique des faits d'évaluation, in J.-M. DeKetele (Ed.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 31-59.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2002). *Au collégial. L'orientation au cœur de la réussite*, avis au ministre de l'Éducation, Québec, CSE.
- Crooks, T. J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58(4), 438-481.
- Deslauriers, J.P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53, 159-199.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management, in M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, (3rd ed.), New York : Macmillan, 392-431.

- Dweck, C.S. (1985). Intrinsic Motivation, Perceived Control, and Self-evaluation Maintenance : An Achievement Goal Analysis, in R. Ames et C. Ames (Ed.), *Research on Motivation in Education : The Classroom Milieu*, vol. 2, 289-305, New York, Academic Press.
- Dweck, C.S. (1989). Motivation, in A. Lesgold et R. Glaser (Ed.), *Foundations for a Psychology of Education*, p.87-137, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Eco, U. (1985). *La guerre du faux*. Grasset, Paris.
- Fontaine, F. (1988). *Mesure critériée des croyances des futurs maîtres à l'égard de l'évaluation des apprentissages*. Thèse inédite de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation. Université de Montréal, Montréal.
- Forcier, P. (1990). Intégrer l'évaluation formative dans son enseignement. *Pédagogie collégiale*, 3(3), 25-28.
- Gauthier, C. (1993a). *Tranches de savoir. L'insoutenable légèreté de la pédagogie*. Montréal : Logiques.
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie*. Les Presses de l'université Laval, Québec.
- Gilly, M. (1986). L'élève vu par le maître : influences socio-normatives dans l'exercice du rôle professionnel, in J.-M. DeKetele (Ed.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 71-90.
- Grawitz, M. (1981). *Méthodes des sciences sociales*. Dalloz, 5^e éd., 764-783.
- Guba, E.G. et Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage publications. 228-251.
- Hadji, C. (2004). *L'avis des étudiants, ça fait réfléchir*. Communication présentée au 24^e colloque de l'AQPC (Évaluer pour mieux se rendre compte), tenu les 8, 9, 10 juin à Saint-Hyacinthe, Canada.
- Helms, J.V. (1998). Science_ and Me : Subject Matter and Identity in Secondary School Science Teachers, *Journal of Research in Science Teaching*, 35(7), 811-834.
- Howe, R., et Ménard, L. (1993) *Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages*. Montmorency : Cégep de Montmorency. (Rapport de recherche PAREA).
- Laperrière, A. (1993). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. *Méthodes qualitatives et recherche sociale : problématique et enjeux*. Actes du colloque du Conseil Québécois de la Recherche Sociale. Rimouski. 45-66

- Laveault, D. (1994). L'évaluation au collégial : complicité ou duplicité? In *Évaluation! Évolution? Où s'en va le collégial?* : actes du 14e colloque annuel de l'AQPC, tenu les 6, 7 et 8 juin, à Québec, Canada.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Sillery, Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 2^e édition, Guérin, Montréal / Eska, Paris.
- Lundeberg, M.A. et Fox, P.W. (1991). Do laboratory findings on test expectancy generalize to classroom outcomes? *Review of Educational Research*, 61(1), 94-106.
- McKeachie, W.J., Pintrich, P.R., Lin, Y. et Smith, D.A.F. (1986). *Teaching and learning in the college classroom. A review of the research literature*, Technical report no 86-B-001.0 et no 87-B-001.0, Ann Arbor, Michigan: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Marc, P. (1984). *Autour de la notion pédagogique d'attente*. Berne. Peter Lang.
- Martineau, S., Gauthier, C., et Desbiens, J.-F. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant, *Revue des sciences de l'éducation*, XXV (3), 467-496.
- Merle, P. (1996). *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*. Paris. PUF.
- Monteil, J.-M. (1989). *Éduquer et former. Perspectives psycho-sociales*. Presses universitaires de Grenoble.
- Noizet, G. et Caverni, J.P. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris. PUF.
- Pajares, F. M. (1992). Teachers' beliefs and educational research : Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage publications. 460-493.
- Perrenoud, P. (1993). Touche pas à mon évaluation ! Pour une approche systémique du changement. *Mesure et évaluation en éducation*, 16(1-2), 107-132.
- Perrenoud, P. (1994b). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF éditeur, Paris.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. De Boeck et Larcier, Paris, Bruxelles.

- Perrenoud, P. (1999). Construire des compétences, tout un programme! *Vie pédagogique*, n° 112, 16-20.
- Pryor, B.W. (1992). Measuring and Understanding Attitude: A more Nearly Complete Measure for Survey Research. [Communication présentée dans le cadre du colloque de l'AREA à San Francisco].
- Raynal, F. et Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. ESF éditeur, Paris.
- Richardson, V. et al. (1991). The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American educational research journal*, 28(3), 559-586.
- Robillard, R. (1993). La place primordiale à la personne de l'éducateur pour le changement de sa pratique évaluative, in R. Hivon (Éd.), *L'évaluation des apprentissages. Réflexions, nouvelles tendances et formation*. Éd. Du CRP, Sherbrooke, 185-228.
- Romano, G. (1991). Étudier... en surface ou en profondeur. *AQPC. Actes du colloque 1991* (atelier 110, p.110-1 à 110-7).
- Rosenthal, R.A. et Jacobson L. (1971). *Pygmalion à l'école*. Casterman.
- Savoie-Zajc, L. (1997). L'entrevue semi-dirigée, in *Recherche Sociale : de la problématique à la cueillette de données* (sous la dir. De B. Gauthier), Presses de l'Université du Québec, 263-285.
- Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages*. Les Presses de l'Université Laval, Québec.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Les Éditions Logiques.
- Sikes, P., Measor, L. et Woods, P. (1985). *Teacher careers, crisis and continuities*. London : The Falmer Press.
- Strage, A., Tyler, A.B., Thomas, J.W. et Rohwer, W.D.Jr (1987). An analytic framework for assessing distinctive course features within an across grade levels. *Contemporary Educational Psychology*, 12, 280-302.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Éditions Logiques, Québec.
- Tardif, J. (1993). L'évaluation dans le paradigme constructiviste, in R. Hivon (Éd.), *L'évaluation des apprentissages. Réflexions, nouvelles tendances et formation*. Éd. Du CRP, Sherbrooke, 27-56.
- Trempe, P.-L. (1988). L'influence des examens sur l'enseignement et l'apprentissage en sciences, *Spectre*, 17(6), 43-50.

- Watson, J.D. (1968). *La double hélice*. Éditions Robert Laffont, Paris.
- Weiss, J. (1991). *L'évaluation : problème de communication*. Éditions DelVal, Cousset (Fribourg).
- Wideen M. F., O'Shea T., Pye I. et Ivany G. (1997). High-stakes testing and the teaching of Science. *Canadian Journal of Education*, 22(4), 428-444.
- Yerrick, R., Parke, H. et Nugent, J. (1997). Struggling to promote deeply rooted change : the « filtering effect » of teachers, beliefs on understanding transformatonal views of teaching science. *Science education*, 81, 137-159.

ANNEXE

QUESTIONNAIRE PRÉALABLE AUX ENTREVUES

Questionnaire préalable aux entrevues

Ce questionnaire permet, avant notre première entrevue, de définir quelque peu l'arrière-plan des interactions en classe qui seront étudiées tout au long de la prochaine session. Il vous offre un temps de réflexion que l'entrevue n'autorise pas toujours. Dans cet ordre d'idée, certains sujets abordés ici seront approfondis lors de nos entretiens, sujets sur lesquels vous aurez pu faire le point une première fois. En outre, les pistes que nous explorerons d'entrevue en entrevue vous seront pour la plupart annoncées d'avance.

Précisons que dans ce questionnaire, il n'est pas important que nous comprenions certaines pratiques ou concepts de la même façon (par exemple l'évaluation formative). Si nécessaire, nous expliciterons les possibles ambiguïtés.

Si pour répondre vous souhaitez plus ou moins d'espace qu'il ne s'en trouve, permettez-vous toute liberté. Pour un surplus d'espace, toutefois, sachez que des pages entièrement libres sont intercalées dans tout le questionnaire.

A_Votre itinéraire

1. Pourriez-vous décrire votre scolarité et votre formation?

2. De quelle nature est votre expérience en enseignement?

3. a) Avez-vous reçu ou recevez-vous du perfectionnement? Sur quelle dimension de l'enseignement?

b) Des lectures liées à votre enseignement vous occupent-elles? Dans quel champ d'intérêt?

- c) Diriez-vous que des échanges avec les collègues ou d'autres ressources nourrissent parfois votre réflexion et votre savoir d'expérience autour de certains aspects de la profession? Le cas échéant, lesquels?

B_ Votre enseignement

1. Le fait que vous vous soyez dirigé vers l'enseignement correspondait-il à un intérêt? Qu'en est-il maintenant?
2. Comment décririez-vous votre intérêt pour la dimension pédagogique de votre enseignement?
3. Selon la représentation que vous vous en faites, qu'est-ce qu'apprendre?
4. Toujours selon vous, qu'est-ce qu'enseigner?

5. Quel sens donnez-vous à l'enseignement de votre discipline?

6. À titre d'enseignant au collégial, comment percevez-vous votre rôle? Que croyez-vous que les étudiants attendent de vous à cet égard?

7. Selon la perception que vous en avez, quelles caractéristiques vous apparaissent propres à l'enseignement collégial et en définissent les conditions d'exercice?

8. Sans égard aux cours que vous donnez ou avez donnés, quels objectifs poursuivez-vous plus personnellement pour vos étudiants, que souhaitez-vous leur apporter, développer chez eux?

9. Quelles exigences propres aux sciences au collégial les étudiants doivent-ils relever?

C_Vos pratiques d'évaluation des apprentissages

1. Qu'est-ce qu'évaluer, pour vous?

2. Quel est votre rapport à l'évaluation?

3. Faites-vous de l'évaluation formative dans votre enseignement?
Si oui, dans quel but et sous quelle(s) forme(s)?

D_ Vos étudiants

1. Comment caractérisez-vous les étudiants de sciences au collégial (par rapport, par exemple, aux autres étudiants)?

2. D'après ce que vous en savez, quels aspects distinguent les groupes [enrichis] des groupes qui ne le sont pas?

3. Considérant les buts que vous poursuivez, quelles habiletés d'étude et d'apprentissage vos étudiants ont-ils besoin de développer?

4. Considérant les exigences des sciences au collégial, peut-on avoir les mêmes attentes pour tous les étudiants?

5. De façon générale, quelles attentes percevez-vous de la part des étudiants du collégial dans leur cheminement en sciences?

Avant notre premier entretien, j'aimerais pouvoir lire vos réponses à ce questionnaire. Ceci nous permettra de préciser ou d'approfondir les dimensions qui en sont l'objet. Il serait ainsi intéressant de percevoir comment votre identité professionnelle a évolué tout au long de votre carrière, quelles expériences sont intervenues dans vos connaissances et orientent aussi bien les décisions que vous prenez dans votre enseignement que dans vos pratiques d'évaluation des apprentissages.

À cette occasion, j'aimerais aussi que vous me présentiez votre plan de cours de la même façon que vous l'aurez présenté aux étudiants.